

“Det er jo ikke alltid vi kan ta med oss bokstavene ut i sandkassa”

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med motivasjon og belønning, sett i lys av selvbestemmelsesteori og teori om operant betinging.

Masteroppgave i pedagogikk.

Ped. 396

Våren 2021

Av Anne-Grethe Roholt Holst



Universitetet i Bergen,
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk

SAMMENDRAG

Problemstilling: “Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?”

Forskningsspørsmålene i studiet omhandler læreres refleksjoner rundt *hvorfor* og *hvordan* de benytter belønning, samt på hvilken måte elevenes indre motivasjon blir ivaretatt. Disse spørsmålene danner essensen i oppgaven. Dybdelæringen som er vektlagt i Fagfornyelsen av kunnskapsløftet (LK20) blir også sett i sammenheng med indre motivasjon og selvbestemmelsesteori. På bakgrunn av funnene, mener jeg å kunne se en sammenheng mellom den nye læreplanen og selvbestemmelsesteori. Forskningsprosjektet har en kvalitativ tilnærming, hvor semistrukturert intervju ble benyttet som metode for å innhente informasjon fra intervjupersonene. Det endelige utvalget består av fem erfarne lærere fra tre ulike barneskoler. Hensikten med dette studiet er å få innblikk i lærernes refleksjoner rundt egen belønningspraksis, samt å få vite mer om hvordan de forstår motivasjon og belønning. I analysen av intervjumaterialet, er informasjonen tolket og satt i sammenheng med teorigrunnlaget for masteroppgaven.

Ved å rette fokus mot skole og lærere har jeg fått ny innsikt i hvordan lærerne ivaretar elevenes motivasjon, både i sosiale prosesser og i læringssituasjoner. Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) ligger i hovedsak som “en rød tråd” gjennom teksten, men med belønning som tema, er også behaviorismen, i form av operant betinging (Skinner, 1953) trukket inn, da forsterkning (belønning) står sentralt i denne teorien. I tråd med selvbestemmelsesteoriens syn på motivasjon, kan belønning gi elevene en opplevelse av manglende selvbestemmelse, og i stedet føre til at elevene forholder seg til kriterier som er satt for å oppnå en belønning. På den måten vil elevenes atferd kunne drives av ytre motivasjonsfaktorer fremfor indre motivasjon. De to omtalte teoriene danner grunnlag for diskusjonen, basert på funn i analysen. Resultatene viser at lærerne ofte benytter belønning, men at de også ivaretar elevenes indre motivasjon. Lærernes bevissthet for hvor skillene går mellom indre og ytre motivasjon, er derimot mer diffuse. Det kommer frem av undersøkelsen, at uønsket atferd, manglende tid og voksenressurser ofte kan være årsak til belønning.

SUMMARY

This master's thesis is a qualitative study including five teachers working in primary school.

I want to know: "What characterizes teachers' reward-practices in primary school?"

When reward is used in school, the result can be that students fail to experience self-determination in their activity. Instead, their focus may be on the criteria, set by others. The criteria tell them what they have to do to achieve their rewards. "Do that and you'll get this" (Kohn, 1999, s. 5). In this learning method, the reward can become the goal. In other way, based on the self-determination theory, the students can experience intrinsic motivation and well-being. This theory is based on three basic psychological needs; the need for autonomy, relatedness and competence.

I wanted to explore how teachers motivate, and how they facilitate and maintain pupils' motivation. The theoretical basis of this thesis derived from self-determination theory (Deci & Ryan, 1985), and by contrast, from the paradigm of behavioristic theory, operant conditioning (Skinner, 1953). Self-determination theory will form "a red thread", but because reward is central in many ways of learning, for me, operant conditioning has become a natural part of the theoretical basis.

The purpose of this study is to gain insight into how teachers promote the students' motivation in social- and learning processes. The teachers' reflections of *why* and *how* they use rewards will form the basis of much of the discussion in this thesis, but also how teachers attend the students' intrinsic motivation.

The findings show that teachers use rewards in education, but they also show that teachers attend to the students' intrinsic motivation. They are more obscure with regards to where the boundary goes between intrinsic and externally motivated behaviour. This study concludes the fact that teachers often use rewards is justified by timepressure, the students' behaviour and staff shortage.

FORORD

Så er tiden kommet for å avslutte arbeidet med min masteroppgave i pedagogikk. Det har vært fire strevsomme, men svært lærerike år ved Universitetet i Bergen, hvor pc og et utvalg litteratur har fulgt med i bagasjen på ferier og helgeturer.

Jeg gjennomførte det siste intervjuet 10. mars 2020, to dager før Norge stengte ned på grunn av Korona-pandemien. Jeg føler meg derfor heldig som fikk fullført intervjuene før nedstengingen, slik at jeg hadde informasjonsmaterialet tilgjengelig for det videre arbeidet.

Arbeidet med masteroppgaven har bydd på både opp og nedturer, og har iblant vært utfordrende å kombinere med full jobb ved siden av. Tema og teori har allikevel hele tiden vært av interesse, slik at det har vært med å drive meg videre i perioder hvor jeg har vært nære ved å gi opp. Når oppgaven nå er fullført, kan jeg si at det var verdt strevet.

Når jeg ser tilbake på hele prosessen med mitt masterprosjekt, er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst min kunnskapsrike veileder, Anne Grete Danielsen. Du har kommet med oppmuntrende ord og konkrete, tydelige tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp for meg. Din kompetanse og imøtekommenhet har vært imponerende og uvurderlig. At du har vært rask med tilbakemeldinger, har gjort at kontinuiteten i skrivingen har kunnet opprettholdes. Tusen hjertelig takk for all hjelp!

Jeg vil gi en stor takk til mine informanter! Uten dere hadde jeg ikke hatt noe grunnlag for å skrive denne masteroppgaven. Tusen takk for at dere gav av deres tid, og at dere delte deres personlige erfaringer med meg!

Jeg vil takke mine tre flotte, tålmodige barn, Iselin, Patrick og Philip, som har vist forståelse for at jeg har brukt tid og krefter på å studere i hele mitt voksne liv. Takk for at dere har heiet på meg!

Jeg vil også takke mine foreldre. Dere har hele veien vist interesse for mine studier, og stilt opp for barn og hunder, slik at jeg har fått “rom” til å studere.

Til slutt, men ikke minst vil jeg takke min kjære, Jan Axel. Du har hele tiden stått ved min side, ryddet opp i tekniske problemer og lagt til rette for at jeg skulle få fullført min masteroppgave. Du har aldri satt spørsmålstegn ved mine prioriteringer. Tusen takk for

diskusjoner og gode samtaler om pedagogiske problemstillinger, og for at du hele tiden har hatt troen på at jeg skulle komme i mål. Dette hadde ikke gått uten deg!

Anne-Grethe Roholt Holst

Sande, mai 2021

Um Bonna er

Fødde småe

So hev dei no

Verda og vekse opp i

Ivar Aasen

INNHold

SAMMENDRAG.....	II
SUMMARY	III
FORORD	IV
INTRODUKSJON OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
Valg av problemstilling.....	2
Innhenting av litteratur.....	3
Oppgavens disposisjon.....	4
DET TEORETISKE BAKTEPPET FOR MASTEROPPGAVEN	5
Motivasjon	5
Deci og Ryans selvbestemmelsesteori	5
Motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori	5
Indre motivasjon	6
Interesse som årsak til indre motivert atferd	7
Grunnleggende psykologiske behov	9
Behovet for autonomi	12
Behovet for tilhørighet	13
Behovet for kompetanse.....	14
Ytre motivasjon med bakgrunn i selvbestemmelsesteori	15
Autonom ytre motivasjon.....	16
Hvordan kan skolen best ivareta elevenes psykologiske behov?	17
Hvordan støtte elevenes autonomi?	18
Den autonomistøttende læreren	19
Hvordan støtte behovet for kompetanse?	20
Hvordan støtte behovet for tilhørighet?	21
Hvordan kan belønning påvirke indre motivasjon?	22
Hvordan rose?	23
Oppsummering.....	23
Operant betinging (Skinner 1904 – 1990).....	24
Operant betinging som en “direkte” vei til målet.....	25
Ytre motivert atferd i form av operant betinging	25
Belønning som “gulrot”	27
Ros for oppmuntring og annerkjennelse	27

Fagfornyelsen, læreplan for kunnskapsløftet 2020 (LK 20)	28
Tilpasset opplæring	29
Dybdelæring for varig forståelse av kunnskap.....	30
METODISK TILNÆRMING	32
Metode	32
Kvalitativ forskningstilnærming	32
Vitenskapsteoretisk grunnlag	34
Hermeneutisk forståelse	34
Verdi	36
Intervju som forskningsdesign	37
Utvalg	38
Avgrensning av utvalg, og rekruttering	38
Kontakt med deltakere til intervju.	39
Semistrukturert intervju	40
Utforming av intervjuguide.....	41
Gjennomføring av intervjuer.....	42
Lydopptak av intervju	43
Transkribering og bearbeiding av intervju	44
Kategorisering av data	45
Analyse av innsamlet informasjon	45
Reliabilitet, validitet og overførbarhet	47
Reliabilitet.....	47
Validitet.....	47
Overførbarhet	49
Etiske vurderinger	49
Forskningsetikk.....	50
Informert samtykke og frivillighet til å delta	52
Meldeplikt ved behandling av personopplysninger	53
Konfidensialitet og anonymisering av deltakere.....	53
ANALYSE	55
Presentasjon av intervjupersoner	55
Presentasjon og tolkning av data.....	55
Motivasjon	56
Ytre motivasjon.....	56

Indre motivasjon	58
Valg.....	60
Interesse	60
Psykologiske behov	61
Tilhørighet.....	61
Autonomi	62
Kompetanse.....	63
Lærernes erfaring med belønning	64
Belønningskultur på skolen.....	67
Ros som forsterker av atferd	67
Samarbeid med foresatte om belønning	69
Hvem er «de»?	69
Effekt av belønning.....	70
Digital undervisning.....	70
Ny læreplan (LK 20) - mer dybdelæring	71
Oppsummering.....	71
DISKUSJON, RESULTAT OG KONKLUSJON	72
Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?	72
Hvorfor benytter lærerne belønning?	73
Tid.....	73
Tenne en gnist	74
Effektivitet	74
Kontroll og struktur.....	75
Atferd	76
Belønning virker på “alle”	77
Kan mangel på tid hindre tilfredsstillelse av elevenes psykologiske behov?	77
Konklusjon.....	77
Hvordan benytter lærerne belønning?.....	78
Ros som informativ tilbakemelding	79
Fokus på det som er bra	79
Ros av prestasjoner	79
Administrering av belønning	80
Uheldig bruk av belønning.....	81
Samarbeid med foresatte om belønning.....	81

Konklusjon.....	81
Hvordan ivaretar lærerne elevenes indre motivasjon?	82
Kan belønning erstattes med interesse?	82
Autonomi, - en opplevelse av frihet.....	83
Det virkelige livet	84
Mulighet for egne valg.....	85
Behovet for tilhørighet	85
Behovet for kompetanse.....	86
Konklusjon.....	87
På hvilken måte kan dybdelæringen i den nye læreplanen bidra til å fremme elevenes indre motivasjon?	87
Mål og mening med oppgaver	89
Digital undervisning.....	89
Konklusjon.....	90
Refleksjon rundt de to teoriene	91
Oppsummering.....	92
Avslutning.....	93
Referanseliste.....	95
VEDLEGG.....	100
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.....	100
Vedlegg 2. Intervjuguide.	103
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykke.....	107
Vedlegg 4. Lærernes opplevelse av å delta i prosjektet.	111

INTRODUKSJON OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING

Etter mange års arbeid med barn og unge i ulike pedagogiske sammenhenger har jeg ofte observert kollegaer benytte belønning, og jeg har også selv benyttet belønning som motivasjon. Observasjonene har funnet sted på ulike arenaer som blant annet skole, barnehage, spesialskole, boliger for utviklingshemmede og innenfor barnevernsfeltet. Dette har gjort at jeg ønsker å gå dypere inn i hvordan motivasjon oppstår, ved å rette fokuset mot hvordan skolen og lærerne ivaretar elevenes motivasjon, både i sosiale prosesser og i læringssituasjoner.

I pedagogisk praksis kan det ligge muligheter for kontroll, for eksempel ved at læreren benytter seg av belønning. Belønning kan gjøre at eleven får en opplevelse av manglende selvbestemmelse i aktiviteten, da de ofte heller vil forholde seg til hvilke kriterier som er satt av læreren for å oppnå belønning. Jeg synes det vil være interessant å få lærernes perspektiv på hvordan de oppfatter belønning.

Motivasjon har mange definisjoner, og er et begrep som kan tolkes på forskjellige måter utfra hvilket perspektiv det sees fra. Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2018) vil hovedsakelig danne det pedagogisk teoretiske bakteppet i denne masteroppgaven. På bakgrunn av dette vil indre motivert atferd ha en viktig rolle i forståelsen av motivasjonsbegrepet.

Selvbestemmelsesteori vil i hovedsak bære oppgaven ved å ligge som “en rød tråd” gjennom teksten, men med belønning som tema, vil jeg også trekke inn behaviorismen, og teorien om operant betinging, da forsterkning der står sentralt. I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense behaviorismen til å omhandle Skinners operante betinging (1953) som bygger på *forsterkning* av atferd (Diseth, 2019, s. 89). I den videre teksten, vil jeg omtale dette som *operant betinging*.

Selvbestemmelsesteori er valgt på bakgrunn av at det finnes et stort forskningsmateriale på motivasjon innenfor denne teorien. I motsetning til behaviorismen legger selvbestemmelsesteori vekt på indre motivert atferd og grunnleggende psykologiske behov

hos individet. På bakgrunn av dette mener jeg at problemstillingen kan drøftes med forankring i disse teoriene.

Valg av problemstilling

Jeg ønsker å finne svar på hvordan lærerne motiverer elevene og få innsikt i hvordan de begrunner sine valg av metoder.

Hovedproblemstilling:

Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?

En kvalitativ studie av læreres erfaring med motivasjon og belønning, sett i lys av selvbestemmelsesteori og operant betinging.

Forskningsspørsmål:

- Hvorfor benytter lærerne belønning?
- Hvordan benytter lærerne belønning?
- Hvordan ivaretar lærerne elevenes indre motivasjon?
- På hvilken måte kan dybdelæringen i den nye læreplanen bidra til å fremme elevenes indre motivasjon?

Ved å stille spørsmål om *hvorfor* lærerne benytter belønning, ønsker jeg å finne ut hvilke muligheter og eventuelle utfordringer lærerne ser når de velger å benytte belønning som motivasjon.

Ved å stille spørsmål om *hvordan* belønning benyttes, ønsker jeg å få konkrete eksempler fra lærernes pedagogiske praksis. Jeg ønsker også å få deres begrunnelse for *hvorfor* de velger å benytte belønning i nettopp disse situasjonene.

I tillegg til hovedproblemstillingen, har det som tidligere vist fremkommet flere forskningsspørsmål jeg ønsker å finne svar på. De tre første forskningsspørsmålene har vært med gjennom hele prosessen, men underveis har også spørsmål som omhandler dybdelæring oppstått. Jeg har derfor utvidet med et fjerde forskningsspørsmål som omhandler fagfornyelsen av kunnskapsløftet, “Læreplan for kunnskapsløftet 2020” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fagfornyelsen (LK 20) har jeg sett i sammenheng med

selvbestemmelsesteori, da jeg opplever at en del av innholdet i den nye læreplanen kan sees i lys av denne teorien.

Med disse forskningsspørsmålene er formålet med masteroppgaven å få innsikt i lærernes erfaringer og knytte empirien til teorigrunnlaget. Problemstillingen og forskningsspørsmålene omhandler lærernes *opplevelse* av egen praksis. Det er et stort område som i denne sammenheng går på tvers av fag, kontekst og klassetrinn på barneskolen.

Belønningsbegrepet står sentralt i min problemstilling, men i tillegg vil også indre motivasjon og fagfornyelsens fokus på dybdelæring bli utdypet, analysert og diskutert.

Jeg tenker at belønningsbegrepet ikke direkte kan knyttes til selvbestemmelsesteori, da belønning i denne teorien omtales som ytre motivasjon i form av *kontroll*. Forsterkning er et begrep som benyttes i omtale av belønning, dette begrepet vil jeg knytte til operant betinging, hvor forsterkingen danner grunnlaget for hvordan den operante betingingen kan forstås. Jeg tenker at operant betinging og selvbestemmelsesteori står i stor kontrast til hverandre, allikevel mener jeg begge teoriene kan bidra til tydeliggjøring i diskusjonen av funn som kommer frem på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål i denne masteroppgaven.

Innhenting av litteratur

Søk på internett er foretatt i Oria, Bora, Idunn, Google Scholar, Google, Munin

Søkeord: Bruk av belønning i skolen. Belønning som motivasjon. Indre motivasjon og belønning. Belønning og læring. Bruk av ytre motivasjon i læring. Motivasjon i selvbestemmelsesteorien. Rewards at school. Learning by reward. Motivation in self determination theory. Teachers needs for control in the classroom. Teachers motivationstyle. Autonomy in the classroom.

Noen av søkeordene innebar en mengde treff, men ved å legge til flere søkeord knyttet til problemstillingen, ble resultatene innsnevret. Jeg har valgt litteratur som kan knyttes opp mot temaene og teoriene i prosjektet, - selvbestemmelsesteori, autonomi, belønning, operant betinging, motivasjon m.m.

Litteratur er også hentet fra pensumlitteratur og annen litteratur knyttet til temaet. Jeg har i tillegg til bøker benyttet fagartikler for innhenting av informasjon og kilder. Jeg har også benyttet meg av litteraturtips fra veileder. Aktuelle rammeverk og lover er blant annet hentet fra Regjeringen, Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Lovdata.

Oppgavens disposisjon

I det første kapittelet vil jeg gi en introduksjon til oppgaven, samt vise bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

I det andre kapittelet vil jeg vise teorigrunnlaget, og gjøre rede for de teoriene jeg har benyttet i prosjektet. Jeg vil beskrive motivasjon, selvbestemmelsesteori og operant betinging i perspektiv av problemstillingen.

I det tredje kapittelet, som omhandler forskningsmetode, vil jeg vise min tilnærming til forskningen. Jeg vil beskrive hvordan jeg har gått frem; kontakt med skoler, deltakere, intervjuprosess, forskningsetikk, krav til intervju, validitet, reliabilitet, overførbarhet m.m.

I det fjerde kapittelet vil jeg gjøre analyse av intervjuene og koble intervjumaterialet til teori.

I det femte kapittelet vil jeg diskutere funnene fra analysen, samt komme med resultater, konklusjon og til slutt avslutning på oppgaven.

DET TEORETISKE BAKTEPPET FOR MASTEROPPGAVEN

I dette kapitlet vil jeg presentere perspektiver fra teoriene jeg vil benytte som teoretisk grunnlag i mitt masterprosjekt. Motivasjon er et sentralt begrep i selvbestemmelsesteori, men det står også sentralt i behaviorismen, om enn i et noe annet perspektiv.

Motivasjon

Motivasjon har røtter fra latin, hvor “*movere*” betyr “å bevege” og “*motivus*” betyr “en bevegende årsak” (Diseth, 2019, s. 15).

Det finnes mange tolkninger av motivasjonsbegrepet. Diseth (2019) beskriver motivasjon som indre og ytre krefter som styrer atferd i en bestemt retning, en indre tilstand som iverksetter, gir retning til og opprettholder atferd (Diseth, 2019, s. 15).

Danielsen (2020) viser til selvbestemmelsesteoriens humanistiske syn på motivasjon, hvor motivasjon ses som indre prosesser som “gir individet energi, inspirasjon og utholdenhet til å utføre en atferd, og utvikle seg i retning av personlig vekst” (Danielsen, 2020, s. 223).

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan (2008) beskriver hvordan selvbestemmelsesteori er basert på empiriske studier om hvordan mennesker motiveres på ulike områder, og hvilke typer utslag slike motivasjonsformer kan ha på menneskers selvfølelse og prestasjoner. Dette har skapt grunnlaget for teorien self determination theory (SDT), som på norsk omtales som *selvbestemmelsesteori* (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

Motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori er basert på et syn hvor mennesker har et medfødt *driv*, eller *motivasjon*, for å utvikle seg mot å oppnå personlig vekst og selvaktualisering (Danielsen, 2020, s. 293).

Ifølge Deci og Ryan (2008) kan selvbestemmelsesteori knyttes til påvirkning av menneskers psykiske helse, og på bakgrunn av dette kan denne teorien benyttes på mange ulike arenaer som helse-, idrett- og læringsinstitusjoner. Deci og Ryan (2008) peker på at motivasjon i selvbestemmelsesteori påvirkes *både* av indre motivasjon, autonom motivasjon og kontrollert ytre motivasjon, det vil si at en persons intensjoner og motivasjon kan påvirkes til å utføre en bestemt handling (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

Om man ser motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori, vil det være *kvaliteten* på motivasjonen som er avgjørende for en positiv utvikling (Danielsen, 2020, s. 225), da det i selvbestemmelsesteori også er slik at differensierende faktorer blir vektlagt (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Differensiering kan innebære å frembringe forskjeller eller dele opp i ulike grupperinger (Jensen, 2007, s. 47). For å kunne se utfallet av en situasjon, er det i selvbestemmelsesteori derfor blitt lagt mer vekt på *type* og *kvalitet* på motivasjonen, enn den totale motivasjonsmengden. Det som særpreger selvbestemmelsesteori er forholdet mellom motivasjon ved autonomi, kontra ytre kontroll (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

Indre motivasjon

I selvbestemmelsesteori sees indre motivasjon som at aktiviteten er en belønning i seg selv, noe som blir oppfattet som *interessant*, *utfordrende* eller *viktig* for individet (Diseth, 2019, s. 98). Om man opplever at egen atferd er styrt av egne frie valg snakker vi om indre motivasjon, - eller *autonom motivasjon* (Diseth, 2019, s. 99). Autonom motivasjon kan i selvbestemmelsesteori oppstå i flere former, blant annet som *integrert* og *identifisert ytre motivasjon* (Diseth, 2019, s. 225).

Deci (1975) har beskrevet indre motivert atferd som at en aktivitet blir utført naturlig, spontant og at man føler frihet til å benytte seg av egen interesse i aktiviteten (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Selvbestemmelsesteoriens syn på indre motivasjon innebærer altså at egne evner og interesse benyttes for å søke optimale utfordringer (Diseth, 2019, s. 98; Deci & Ryan, 2000, s. 235). Hva som er optimale utfordringer vil være ulikt og må tilpasses individet, men som Diseth (2019) beskriver, handler det om oppgaver som er “passe vanskelige i forhold til egne forutsetninger.” Ved at man er indre motivert kan man også velge å utføre mer utfordrende oppgaver, oppleve større utholdenhet og få mer tro på egen

kompetanse. Årsaken til at indre motivasjon fremstår som mer effektiv enn ytre motivasjon, er at det ved indre motivasjon er selve oppgaven som oppleves verdifull (Diseth, 2019, s. 98).

Danielsen (2020) viser til Deci og Ryans beskrivelse av motivasjon ved at man opplever å ha indre kilder for sine egne handlinger og at atferd utføres av fri vilje, - individet har dermed en opplevelse av *frihet*. Dette blir ifølge selvbestemmelsesteori definert som “indre prosesser som gir individet energi, inspirasjon og utholdenhet til å utføre en atferd, og til å utvikle seg i retning av personlig vekst” (Danielsen, 2020, s. 296). Uttrykk for indre motivasjon kan være positive følelser som entusiasme, nysgjerrighet og interesse (Danielsen, 2020, s. 11).

Diseth (2019) peker på at det psykologiske behovet for autonomi er en forutsetning for at indre motivasjon kan oppstå. Det er også en fordel om de to andre psykologiske behovene, tilhørighet og kompetanse, er tilfredsstillt, men det er autonomibehovet som er en absolutt forutsetning for indre motivasjon (Diseth, 2019, s.98). Deci og Ryan (2000) fremhever behovene for autonomi og kompetanse som behovene som i størst grad påvirker indre motivasjon. Allikevel viser forskningen at også behovet for tilhørighet spiller en rolle for indre motivasjon. Dette er blant annet observert i studier som viste at elever som oppfattet lærerne som varme og omsorgsfulle opplevde større grad av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

Interesse som årsak til indre motivert atferd

I tråd med selvbestemmelsesteori fremhever Danielsen (2020) interesse som et viktig skille mellom indre og ytre motivert atferd. Danielsen (2020) beskriver indre årsaker til atferd ved at eleven viser interesse og viser positive følelser for læring. Eleven selv opplever å ha valg, frihet og fri vilje i lærings og utviklingsprosesser (Danielsen, 2020, s. 299).

Diseth (2019) vektlegger også interesse som et viktig kjennetegn på indre motivasjon. Han beskriver interesse som en *psykologisk tilstand* hvor oppmerksomheten er rettet mot et bestemt objekt eller tema. Han skriver videre at interesse gjør at oppmerksomheten kan rettes mot en oppgave over lengre tid. Han skiller her mellom situasjonell og individuell interesse, hvor den situasjonelle interessen midlertidig blir knyttet til et bestemt tema, mens den individuelle interessen er personlig og vedvarende over tid (Diseth, 2019, s. 99).

Jeg oppfatter at også Ogden (2012) snakker om selvbestemmelsesteori og de psykologiske behovene, når han omtaler omgivelsenes rolle for støtte og oppmuntring. Han vektlegger at ikke all kontakt med elevene bør være relatert til undervisning, men at man bør benytte elevens interesser som en innfallsport til å oppnå en mer personlig kontakt med eleven. Han sier videre at det bør være *minst* en positiv opplevelse for elevene hver dag de er på skolen. Ved å benytte elevenes interesser som en ressurs i undervisningen, sier Ogden, at en elev for eksempel kan undervise lærer og medelever i et tema eleven har god kompetanse på. Dette, sier han, kan bli en god opplevelse for eleven (Ogden, 2012, s. 31).

Skaalvik og Skaalvik (2017), viser til selvbestemmelsesteori, som bruker lek og aktiv læring når de gir eksempler på hva som kan være indre motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Selvbestemmelsesteori legger vekt på at aktiviteten må oppleves som selvbestemt og innebære en mulighet for påvirkning. Aktiviteten oppleves da som interessant, noe som gir glede og tilfredstillelse. At en aktivitet oppleves som interessant, beskrives i selvbestemmelsesteori som det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon. At aktiviteten er engasjerende og faserende i seg selv, gjør at indre motivert atferd oppleves som selvbestemt atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66).

Danielsen (2020) skriver at motivasjon er en *indre tilstand*, som dermed ikke kan observeres, men at man kan observere elevenes indirekte uttrykk for dette (Danielsen, 2020, s. 11). Uttrykk for at en elev er indre motivert kan være at eleven viser engasjement, er konsentrert, viser interesse eller er nysgjerrig. På den andre siden kan, ifølge Danielsen (2020), elever som ikke er indre motivert vise negative følelser som kan komme til uttrykk med engstelse, kjedsomhet, sinne og aggresjon. De kan vise utfordrende atferd mot både medelever og lærere, og det er vist at det ofte kan være sammenheng mellom motivasjon, trivsel og skoleprestasjoner (Danielsen, 2020, s. 222). Et tankevekkende poeng ved dette er at forskning viser at elevenes motivasjon for skole synker etter hvert som de blir eldre (Danielsen, 2020, s. 223). Sett fra dette perspektivet vil elevenes motivasjonsnivå på barneskolen være viktig for elevenes videre skolegang.

Danielsen (2020) viser til selvbestemmelsesteori når hun legger vekt på at de grunnleggende psykologiske behovene må være på plass for å kjenne seg effektiv i de aktivitetene man utfører. Videre viser hun til hva selvbestemmelsesteori sier, at om dette ikke er tilfelle vil det kunne resultere i psykologisk dysfunksjon og uheld (Danielsen, 2020, s. 241). Begrepet

uhelse vil jeg tolke som det motsatte av well-being, eller livskvalitet (Deci & Ryan, 2018, s. 257).

Reeve (2009) viser hvordan ulike undervisningsstiler hos lærere kan påvirke elevenes motivasjon (Reeve, 2009, s. 159). En lærer som pusher og presser eleven til målet blir beskrevet av Reeve (2009) som kontrollerende, mens en lærer som motiverer ved å støtte eleven på vei til målet er autonomistøttende. Han nevner to aspekter ved ulike motivasjonsstiler i undervisningen, hvor den ene handler om "struktur vs. kaos" og den andre handler om "kontroll vs. autonomi." Reeve (2009) henviser til forskning hvor det er en klar positiv sammenheng mellom struktur og autonomistøttende klasserom, mens man ser en mer negativ sammenheng til struktur i "kontrollerte" klasserom. Reeve påstår at det altså er mer struktur i klasser hvor læreren har en autonomistøttende tilnærming til elevene. Elever oppgir også at de trives bedre med lærere som er autonomistøttende (Reeve, 2009, s. 165).

Grunnleggende psykologiske behov

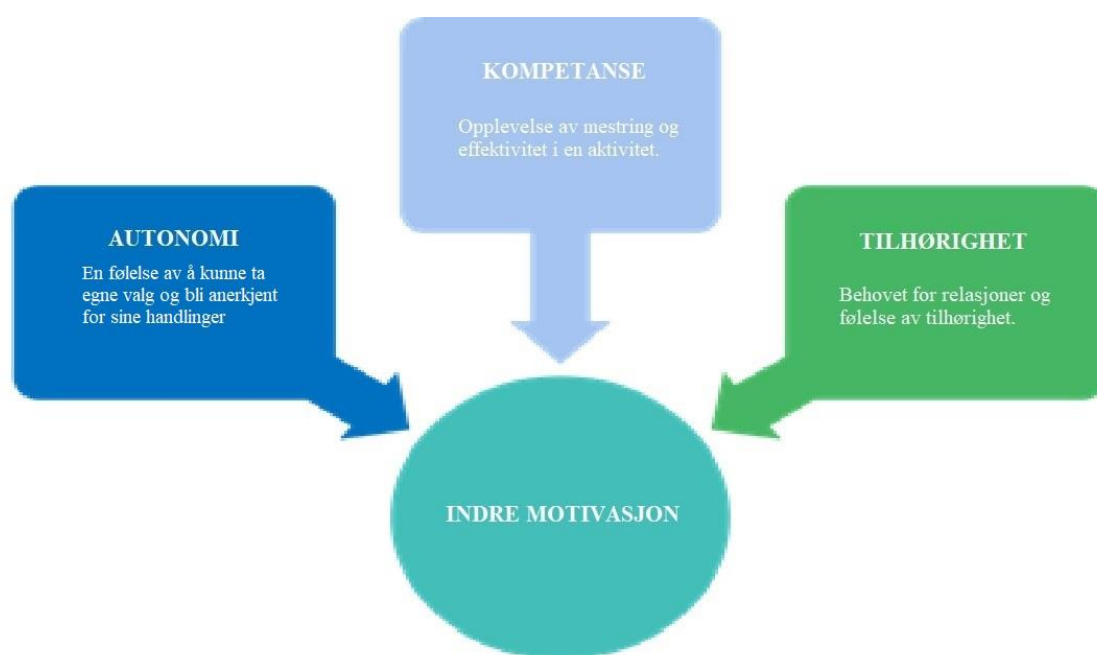
Basert på år med forskning på indre motivasjon, sier Deci og Ryan (2008) at antakelsene er styrket om at det finnes grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at indre motivasjon skal oppstå (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Ifølge selvbestemmelsesteori, omhandler disse behovene sosiale faktorer og hvordan dette påvirker menneskers motivasjon (Deci & Ryan, 2018, s. 3). Diseth (2019) fremhever at mennesker, i tråd med selvbestemmelsesteori, har et grunnleggende behov for å være del av et fellesskap, hvor individet aktivt søker tilfredsstillende av sine psykologiske behov (Diseth, 2019, s. 37). Ifølge denne teorien, kan et resultat, om behovene ikke blir ivaretatt, være psykologisk dysfunksjon, mistrivsel og manglende psykisk velvære (Danielsen, 2020, s. 221).

Motivasjon handler blant annet om å tilfredsstille behov, som fysiologisk handler om overlevelse og reproduksjon, men for å fungere i hverdagen peker Diseth (2019) igjen på at de psykologiske behovene også må ivaretas (Diseth, 2019, s. 37). Danielsen (2020) viser til Deci og Ryan's sammenlikning av betydningen av de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, med behov for mat og drikke. Dette er behov som er nødvendig for at vi skal føle oss friske. For at vi som mennesker skal utvikle oss og ha god psykisk helse, antar selvbestemmelsesteori at det også er nødvendig med daglig næring for de

psykologiske behovene for at mennesket skal “blomstre” (Danielsen, 2020, s. 225). Ved at selvbestemmelsesteori vektlegger behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil det ifølge Danielsen (2020) fremme det som blir beskrevet som *well-being*, som handler om god psykisk helse (Danielsen, 2020, s. 236). Helsedirektoratet (2015) skriver at *well-being* kan omfatte det å føle seg bra eller være tilfreds med sin tilværelse. Det omhandler også at man trives med sine omgivelser og opplever et godt samspill med andre. *Well-being* kan på denne måten også sees på som *velferd* eller *livskvalitet* (Helsedirektoratet, 2015, s. 8).

Selvbestemmelsesteoriens vektlegging av menneskers behov for autonomi, kompetanse og relasjoner, kan slik jeg oppfatter det, knyttes til hva helsedirektoratet fremhever i beskrivelsen av begrepet *well-being* (Deci & Ryan, 2018, s. 100).

Figuren under viser hva som ifølge selvbestemmelsesteori må være på plass for at indre motivasjon kan oppstå:



Figur 1.1. Indre motivasjon - autonomi, kompetanse og tilhørighet (oversatt og laget etter ide` hentet fra Skip Kids, 2020).

Behovet for autonomi omhandler ifølge Deci og Ryan (2009) individets opplevelse av integritet og frihet til å ta egne valg. Tilhørighet til andre mennesker handler om at man føler seg knyttet til et fellesskap ved blant annet å bli vist omtanke, bli inkludert og verdsatt. Det

innebærer samtidig at man selv også er i stand til å vise omtanke og verdsette andre rundt seg. Kompetanse handler blant annet om å føle at man mestrer en aktivitet og at man er effektiv i oppgaveløsning (Deci & Ryan, 2009, s. 231).

Selvbestemmelsesteori definerer de grunnleggende psykologiske behovene som universelle, da behovene er aktuelle for mennesker i alle kulturer (Deci & Ryan, 2018, s. 88). Deci og Ryan (2008; 2018) viser til forskning fra ulike land med både kollektivistiske og individualistiske verdier, når de sier at dette bekrefter at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet er faktorer som påvirker psykologisk velvære i alle kulturer. Det er allikevel de som mener at dette *kun* er viktig i kulturer hvor individuelle verdier er gjeldene og at det er irrelevant i kollektivistiske samfunn (Deci & Ryan, 2008, s. 182; Deci & Ryan, 2018, s.88). Deci og Ryan (2008) sier at dette viser seg ikke å stemme, da følelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet er essensen i optimal funksjon i et bredt spekter av ulike kulturer i samfunnet. For å kjenne at vi er effektive og for å opprettholde en god psykisk helse, er kunnskap om disse behovene av stor verdi. Denne kunnskapen gir mening om vi ser på betydningen av hvordan sosiale krefter og mellommenneskelige relasjoner påvirker, gjennom autonomistøttende eller kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

Dagliglivet krever en viss form for effektivitet, noe vi ifølge Diseth (2019) kan kjenne på blant annet gjennom å mestre ulike aktiviteter. Mestring og det å kunne bestemme *hvordan* en oppgave eller aktivitet skal utføres, er svært viktig for den enkeltes vekstmotivasjon (Diseth, 2019, s. 37), noe som kan sees i sammenheng med de psykologiske behovene for autonomi og kompetanse.

Deci og Ryan (2008) legger vekt på at de menneskelige behovene er nyttige i forståelsen av hvordan ulik sosial påvirkning og mellommenneskelige faktorer påvirker graden av autonomi og kontroll. Dette kan for eksempel skje ved hjelp av *belønning*, eller ved å åpne opp for egne *valg*. De psykologiske behovene kan forklare *hvorfor* noen former for motivasjon oppleves som virkningsfull, mens andre former ikke gjør det (Deci & Ryan 2008, s. 183).

For at elevene skal få dekket sine psykologiske behov, kan lærerne, ifølge Reeve (2009) legge opp undervisningen etter elevenes interesser, samtidig som elevene får være med å ta valg (Reeve, 2009, s.168). Han peker på at den indre motivasjonen kan være ulik, men at alle

har behov for å få sine psykologiske behov tilfredsstilt. Han sier videre at dette er basert på indre motivasjon, erfaringer, egne mål og internalisert ytre motivasjon (Reeve, 2009, s. 168).

Behovet for autonomi

Deci og Ryan (2008) viser til forskning som bekrefter ulike resultater i hvordan motivasjon oppleves på bevisst og ubevisst plan ved autonom vs. kontrollert ytre motivasjon. Det har vist seg at autonom motivasjon leder til en bedre psykisk helse, mer effektiv deltakelse i heuristiske aktiviteter, større utholdenhet og større evne til å opprettholde en sunn atferd. Basert på dette, støtter det antakelsen om at det er visse grunnleggende psykologiske behov som må dekkes for å oppnå en god funksjon og god psykisk helse (Deci & Ryan, 2008, s. 183).

Autonomibehovet står sentralt i selvbestemmelsesteori, og handler ifølge Diseth (2019) om at man opplever å ha frihet til å sette i gang og opprettholde en aktivitet av fri vilje. Ved autonomi opplever man også å kunne velge mellom ulike aktiviteter og ha en følelse av indre kontroll ved at man selv bestemmer valg av aktivitet (Diseth, 2019, s. 39). Danielsen (2020) peker også på behovet for autonomi, og sier at det blant annet handler om at man har en følelse at man selv er opprinnelsen til egen atferd (Danielsen, 2020, s. 230).

Autonomi inneholder ifølge Deci og Ryan (2008) både en indre og ytre motivasjon. Det som skiller denne typen motivasjon fra den kontrollerende ytre motivasjonen, er at personen finner en verdi i selve aktiviteten eller oppgaven. Rent ideelt sett, har individet gjort dette til en integrert følelse med personlig verdi, og om dette er tilfelle, vil det igjen føre til økt vilje til å utføre en handling (Deci & Ryan, 2008, s.182).

Diseth (2019) fremhever tre elementer som er viktige for å oppleve autonomi:

Opplevelse av indre kontroll, valg.

At det er valgfrihet mellom ulike aktiviteter.

Opplevelse av at en aktivitet blir utført av fri vilje. (Diseth, 2019, s. 39).

Som disse elementene Diseth (2019) viser, er autonomi et grunnleggende behov innenfor selvbestemmelsesteori. På bakgrunn av dette, hjelper det ikke om man har tilfredsstilt behovet for kompetanse, man må i selvbestemmelsesteori selv også kunne bestemme *hvordan* man kan benytte kunnskapen (Diseth, 2019, s. 39). Om man ikke opplever å få ta egne valg i

situasjoner, vil det kunne oppleves som et *eksternt press* hvor man blir presset til å velge noe fremfor noe annet (Danielsen, 2020, s. 231).

Behovet for tilhørighet

Danielsen (2010) beskriver at tilhørighet handler om å etablere emosjonelle bånd og skape tilknytning til andre mennesker. For å tilfredsstille dette behovet er det nødvendig å være i interaksjon med andre. Om interaksjonen fører til en relasjon preget av varme, gjensidig omsorg og interesse, kan behovet for tilhørighet oppfylles (Danielsen, 2010, s. 464).

Innenfor selvbestemmelsesteori skilles det mellom *forretningsmessige relasjoner* og *fellesskapsrelasjoner*. I denne sammenhengen vil fellesskapsrelasjoner anvendes, da det er her det psykologiske relasjonsbehovet blir tilfredsstilt (Diseth, 2019, s. 48). Behovet for tilhørighet kjennetegnes blant annet ved at man viser interesse for andres velvære, setter seg inn i andres bekymringer, gir emosjonell støtte, og unngår å dømme andre mennesker (Diseth, 2019, s. 48).

For at behovet for tilhørighet skal ivaretas gjennom relasjonsbygging vektlegger Reeve (2009) at lærere kan ta elevens perspektiv for å vise elevene at de forsøker å forstå dem. Reeve viser til spørsmål man kan stille seg om man ønsker en mer autonomistøttende stil for å bygge relasjoner.

Hvis du var eleven, hvordan ville du ønsket læreren behandlet deg?

Hva ville du at læreren skulle si?

Hva ville du at læreren skulle gjøre? (Reeve, 2009, s.168).

Reeve (2009) sier at motivasjons og atferdsproblemer noen ganger kan bunne i regler, spørsmål fra lærerne og i skolens agenda. For noen elever kan disse faktorene virke helt unaturlig utfra deres preferanser, noe som igjen kan føre til at elever kan vise negative følelser i form av uønsket atferd. Om lærere forsøker å ta elevens perspektiv, i tråd med i de nevnte elementene, kan det være en god hjelp for læreren til å forstå bakgrunnen for elevens reaksjoner (Reeve, 2009, s. 170). På denne måten kan læreren enklere forklare *hvorfor* elever som strever eller viser utfordrende atferd, har behov for hjelp og støtte (Reeve, 2009, s. 171). Reeve (2009) vektlegger også at mellommenneskelige følelser og atferd lærerne uttrykker, kan være med å identifisere, stimulere, fremme og utvikle elevenes indre motivasjons-

ressurser. Ved å ta elevenes perspektiv, anerkjenne elevenes tanker, følelser og handlinger, kan lærerne støtte elevenes utvikling av motivasjon og autonom selvregulering (Reeve, 2009, s.160).

Diseth (2019) på sin side, sier at det som er grunnleggende for å tilfredsstille behovet for tilhørighet, er sosial interaksjon mellom mennesker ved å vise varme, omsorg, og gjensidighet. Det viktigste er ikke hvor mange nære relasjoner du har, men *kvaliteten* på relasjonene. At noen bryr seg om oss og at man opplever følelsen av å være likt av andre, er de viktigste faktorene for å oppleve tilhørighet. Når relasjonsbehovet blir tilfredsstilt gjennom positive interaksjoner vil også motivasjonen øke (Diseth, 2019, s. 48).

Behovet for kompetanse

Deci og Ryan (2018) sier at kompetanse ikke bare er et viktig psykologisk behov, men viktig også for selvet (Deci & Ryan, 2018, s. 95). Diseth (2019) beskriver *selvet* som “de karakteristikkene individet opplever som særegent for seg selv” (Diseth, 2019, s. 213). Selvet handler dermed om hvordan individet *opplever* seg selv. Ifølge Deci og Ryan (2018) vil en opplevd følelse av effektivitet styrke selvet, mens om det motsatte er tilfelle, vil man kunne oppleve seg selv som ineffektiv (Deci & Ryan, 2018, s. 95). Om man opplever en følelse av ineffektivitet kan man få en følelse av å ikke ha kontroll på eget liv. Dette kan igjen føre til svekkede evner til å mobilisere og organisere aktiviteter eller indre motivasjon. Om man skal utvikle kompetanse, må aktiviteten oppfattes som om man har *valgt* og *organisert* den selv, på denne måten blir autonomibehovet også ivaretatt. Samtidig er det viktig at man føler eierskap til den aktiviteten man har lyktes med, for å tilfredsstille kompetansebehovet (Deci & Ryan, 2018, s. 95).

Diseth (2019) vektlegger tilbakemeldinger som avgjørende for balansen mellom ferdigheter og utfordringer. Umiddelbare tilbakemeldinger bør komme mens eleven *er i aktivitet* med en oppgave. Om en aktivitet oppleves utfordrende for eleven, er tilbakemeldinger helt nødvendig (2019, s. 45). Ferdigheter og utfordringer er ikke i en statisk balanse, men noe som endres underveis i takt med ny erfaring. Om man skal opprettholde en “flyt-tilstand”, må utfordringene økes for å unngå kjedsomhet (Diseth, 2019, s. 46).

Reeve (2009) støtter denne tilpasningen til elevene og knytter det til selvbestemmelsesteori. Han skriver at elever som får oppgaver tilpasset sitt nivå, er engasjerte og lærer ved nysgjerrighet, også er mer fornøyd med egen læring. Det har vist seg at elevene forstår lærestoffet bedre og at det er større sannsynlighet for at de ikke blir en del av frafallstatistikken i skolen. Det som best ivaretar dette, er ifølge Reeve, en autonomistøttende lærer som er til stede og støtter elevene på deres nivå (Reeve, 2009, s. 172).

Ytre motivasjon med bakgrunn i selvbestemmelsesteori

I selvbestemmelsesteori er synet på ytre motivasjon nyansert, og det skilles mellom *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2018, s.14).

Ved kontrollert ytre motivasjon kan lærere benytte former for ytre press for at elevene skal oppføre seg på bestemte måter for å oppnå en belønning eller gode (Deci & Ryan, 2009, s. 236). Den kontrollerte ytre motivasjonen oppleves som at man ikke har noe valg, eller at man gjennomfører en aktivitet eller en oppgave kun for å oppnå en belønning (Deci & Ryan, 2008, s. 182; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 67). I følge Deci og Ryan (2008) kan en elevatferd styrt av ytre motivasjon bli en *funksjon* som styres av belønning eller andre former for ytre regulering, ved at elevene har som mål å oppnå belønningen (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Det samme fokuset blir beskrevet av Skaalvik og Skaalvik (2017), som sier at det ved bruk av belønning stadig må tilføres ytre insentiver for å holde motivasjonen ved like og opprettholde motivasjonen hos elevene. Dette vil kreve oppfølging gjennom stadig kontroll av elevenes arbeid eller atferd. Denne måten å jobbe med motivasjon står i kontrast til autonom motivasjon, hvor elevene i stedet ser verdien i å jobbe med selve fagene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 68).

Danielsen (2020) peker også på at det handler om ytre motivasjon om en elev utfører en handling som ikke har direkte sammenheng med aktiviteten, for eksempel for å få en god karakter på en prøve. Om undervisningen er preget av kontroll, beskriver Reeve (2009) at det er forventet at elevene skal akseptere lærerens perspektiv. Samtidig nevner han at en kontrollerende undervisningsstil kan “forstyrre” elevenes tanker, følelser og handlinger (Reeve, 2009, s. 160). En årsak til at noen lærere velger å benytte kontroll, er ifølge Reeve (2009), at de tror det er mer effektivt enn en autonomistøttende stil (Reeve, 2009, s. 166).

Lærere som kan være redd de kan miste kontrollen i klasserommet, vil kunne tenke at de kan ha nytte av å bruke ytre kontroll for å få den strukturen de ønsker, og at de kan tro en autonomistøttende stil vil kunne føre til mer kaos. Reeve skriver at det er feil å knytte kontroll til struktur, da struktur handler om hva elevene trenger å gjøre, og at det er lærernes undervisningsstil som påvirker elevenes fremgang mot målene (Reeve, 2009, s.165). Om ytre kontroll og regulering benyttes, sier Deci og Ryan (2008) at det kan medføre at elevene opplever press utenfra på hvordan de bør tenke, føle, eller oppføre seg (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Ved autonom motivasjon, påstår Reeve (2009) at det motsatte vil være tilfelle, lærerne vil her forsøke å finne og fremme elevenes indre motivasjon. Disse to læringsstilene representerer altså hver sin retning.

Autonom ytre motivasjon

I selvbestemmelsesteori (2020) oppstår autonom motivasjon om behovet for autonomi er oppfylt. Denne formen for motivasjon består enten av indre motivasjon eller en integrert og identifisert ytre motivasjon, noe som kan føre til god læring, god psykisk helse og trivsel (Danielsen, 2020, s. 225). Ifølge Danielsen (2020) antas det at ytre motivasjon også kan inneholde *grader* av autonomi og selvbestemmelse. Ved at atferden varierer i om den er *reelt selvbestemt eller selvregulert*, vil den *reelle autonomien* også variere. Om elevene opplever at de får oppfylt behovet for autonomi, kan det i dette perspektivet bidra til at elevene opplever utvikling og vekst (Danielsen, 2020, s. 234).

Selvbestemmelsesteori bruker begrepet autonom motivasjon om både *indre motivasjon*, *identifisert ytre motivasjon* og *integrert ytre motivasjon*. Det som avgjør hvilken motivasjon det er snakk om, er at autonomibehovet er tilfredsstilt, slik at motivasjonen kan oppleves som *selvbestemt* (Danielsen, 2020, s. 236). Det har vist seg at elever som opplever en læringsstil preget av autonomi, fungerer bedre på skolen og oppnår bedre resultater enn hva som er tilfelle med elever hvor lærerne utøver ytre kontroll i undervisningen (Reeve, 2009, s.159).

Om man benytter belønning for å gi konstruktive tilbakemeldinger, kan eleven ifølge Diseth (2019), få støtte på kompetansebehovet. Om belønningen blir benyttet på en informativ og ikke-kontrollerende måte, bør det ifølge Diseth (2019) derfor ikke hindre utvikling av indre motivasjon. Hvilken type belønning som benyttes påvirker også om den er kontrollerende

eller informativ. En materiell belønning vil oppfattes som mer kontrollerende enn en informativ tilbakemelding eller ros for godt utført arbeid (Diseth, 2019, s. 107).

I tråd med selvbestemmelsesteori, kan ytre motivasjon som er delvis selvbestemt være om en elev aksepterer eksterne årsaker for å nå sine *personlige mål*, for eksempel ved å jobbe for gode karakterer for å søke utdanning (Danielsen, 2020, s. 235). Eleven har, ifølge Danielsen (2020) da identifisert seg med ytre motivert atferd, som kan føre til at behovet for autonomi blir *delvis* tilfredsstilt. Om eleven i tillegg internaliserer verdien i skolearbeidet og får en følelse av at det reflekterer elevens egne verdier, har eleven gjort en ytre verdi til sin egen. Dette kan igjen føre til det som i selvbestemmelsesteori omtales som *integrert ytre motivasjon*. Ved denne formen for ytre motivasjon kan eleven vise like stor entusiasme som om indre motivasjon var på plass (Danielsen, 2020, s. 235). Disse verdiene legger også Skaalvik og Skaalvik (2017) vekt på når de beskriver at en elev som har tatt opp i seg og internalisert skolens verdier, inkludert det å lære de ulike fagene, ikke bare vil arbeide for en god karakter, men også fordi eleven ser verdi i å lære selve faget (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 67). På denne måten står ytre motivasjon i form av kontroll, som en kontrast til den autonome motivasjonen.

Hvordan kan skolen best ivareta elevenes psykologiske behov?

Skolen er, som Deci og Ryan (2018) påpeker, styrt av læreplaner og deres innhold. Planene er utarbeidet sentralt, og er dermed ikke tilpasset den enkelte skole. Læreplanene fremmer ofte ikke den indre motivasjonen hos elevene, da innholdet kan være preget av lite meningsfulle aktiviteter eller relevans som kan knyttes til elevenes dagligliv (Deci & Ryan, 2018, s. 352). Lærerne kan på bakgrunn av dette ha et utfordrende arbeid, med å sikre at elevens psykologiske behov blir ivaretatt.

Danielsen (2020) legger vekt på at engasjement og motivasjon, eksempelvis skolemotivasjon, kan stimuleres av læreren ved å benytte selvbestemmelsesteori (Danielsen, 2020, s. 220). Ved å knytte læringssituasjoner til selvbestemmelsesteori, legger hun stor vekt på hvordan læreren og det psykososiale miljøet i klassen kan påvirke elevene, både i positiv og negativ retning. Ved at selvbestemmelsesteori vektlegger de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan kvaliteten på elevenes motivasjon bli direkte påvirket

(Danielsen, 2020, s. 221). Diseth (2019) skriver, i tråd med selvbestemmelsesteori, at de psykologiske behovene kan både fremmes og hemmes av omgivelsene. Om man knytter dette til skolen, kan en elev som opplever omgivelsene som kontrollerende få hemmet tilfredsstillelsen av behovene. Om derimot omgivelsene fremmer de psykologiske behovene, kan eleven bli mer motivert, samtidig som trivselen øker. Diseth (2019) viser til forskning som støtter at de som får tilfredsstilt behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet er mer tilfreds med sin tilværelse, og at vi alle ønsker å oppleve mestring i aktiviteter (kompetanse), gjøre egne valg for hvordan vi skal mestre en aktivitet (autonomi) og gjøre aktiviteten i fellesskap med andre (tilhørighet) (Diseth, 2019, s. 38).

Danielsen (2010) peker på at de elevene som får dekket sine psykologiske behov, ifølge selvbestemmelsesteori, får økt indre motivasjon, engasjement, autonom selvregulering og er mer involvert i læreprosesser (Danielsen, 2010, s. 463). Skolen har dermed et stort samfunnsansvar for å sikre at elevene opplever motivasjon og mening i skolehverdagen. Hvordan kan så skolen sikre at elevenes psykologiske behov blir ivaretatt?

Hvordan støtte elevenes autonomi?

I lys av selvbestemmelsesteori, vil kjennetegn på lærere som støtter elevenes psykologiske behov, kunne være at de forstår elevene og relaterer seg til elevenes perspektiv (Deci & Ryan, 2018, s. 366). Disse lærerne gir elevene mulighet til selv å ta initiativ for egen læring, og gir dem valg og mulighet til å benytte sine interesser på vei mot måloppnåelse. Elevene kan på denne måten ta mer ansvar for egen læring i deler av undervisningen. Lærerne gir fremdeles elevene informasjon, veiledning og råd for arbeidsstrategier, men dette blir gjort på en autonomistøttende måte, hvor elevene opplever valg og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2018, s. 367).

Selvbestemmelsesteori, har ifølge Danielsen (2010), bidratt i forståelse og utvikling av skolemotivasjon hos elevene. Hun skriver at lærere har hatt ønske om en teori for ytre motivasjon som viser hvordan de kan motivere elevene for oppgaver som er viktige, oppgaver elevene selv ofte ikke synes er interessante og ser verdi i. I selvbestemmelsesteori *kan* ytre motivasjon innebære at en aktivitet til tross for at atferden er ytre motivert, allikevel ha grader av selvbestemmelse og autonomi. Om elevene opplever at deres behov for

autonomi blir dekket, kan ytre motivasjon også bidra til utvikling og vekst hos elevene (Danielsen, 2010, s. 464).

Danielsen (2010) sier at autonomi handler om at elevene opplever valg og at de selv er opphavet til egne handlinger. For å bistå elevene kan lærerne hjelpe elevene til å sette egne mål, la elevene selv velge hvordan de vil løse problemer samt benytte egne interesser og verdier i skolearbeidet. Autonomi innebærer også at elevenes følelser blir anerkjent av læreren, og at læreren forsøker å ta elevenes perspektiv. I tillegg legger hun vekt på elevenes rett til medbestemmelse, slik at de kan få et større eierforhold til de aktivitetene de bedriver. Ifølge Danielsen er ikke det å støtte elevenes autonomi det samme som å være ettergivende, men å være en støttende lærer for å ivareta behovet for autonomi (Danielsen, 2010, s. 465).

At lærerne selv opplever tilfredsstillende av behovet for autonomi, er ifølge selvbestemmelsesteori avgjørende for at de skal kunne støtte elevenes autonomibehov (Deci & Ryan, 2018, s.373). På samme måte som elevene, sier Deci og Ryan (2018) at også lærere møter eksternt press og krav til måloppnåelse. Presset utenfra kan være med å hemme lærernes opplevelse av autonomi, som igjen kan føre til at elevenes behov for autonomi ikke blir tilfredsstilt. Deci og Ryan (2018) viser til forskning som indikerer at lærere som har autonom motivasjon for undervisning blir oppfattet som mer autonomistøttende av elevene (Deci & Ryan, 2018, s. 373). At lærerne tilrettelegger for at elevene skal føle frihet til egne valg, føle seg som opprinnelse til egne handlinger ved at de opplever *å ha en stemme, et initiativ, et innspill* i å regulere egen atferd, er noe av essensen i hvordan lærerne kan tilrettelegge for tilfredsstillende av elevenes behov for autonomi (Danielsen, 2020, s. 230).

Den autonomistøttende læreren

I selvbestemmelsesteori blir autonomi fremhevet som en vesentlig faktor for motivasjon (Deci & Ryan, 2018, s. 97).

Skaalvik og Skaalvik (2017) beskriver lærere som bygger opp elevenes følelse av autonomi, som *autonomistøttende*. Det har vist seg at det er grunnlag for å si at autonomistøttende lærere fremmer autonom motivasjon, mens kontrollerende læringsmiljøer svekker den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 69).

Diseth (2019) peker på at det ikke er slik at det alltid vil være mulig å tilby elevene et valg. Et annet viktig prinsipp blir da at læreren bestreber seg for å tilby elevene forklaring på *hvorfor* aktiviteten er viktig. I tillegg er det viktig at elevene opplever minimalt med press fra omgivelsene. Autonomistøtte kan ifølge Diseth (2019) kort oppsummeres på denne måten: tilby valg, begrunn *hvorfor* en aktivitet er viktig, og ta hensyn til andres perspektiv og følelser (Diseth, 2019, s. 40). Reeve (2009) påpeker, i tråd med hva Diseth (2019) skriver, at det ikke er slik at all undervisning er interessant for elevene, han sier at læren allikevel kan gi autonomistøtte ved å forklare dem *hvorfor* det er verdt å gjøre en innsats og samtidig vise at man forstår at eleven ikke synes det er så interessant. Det å gi elevene meningsfulle og rasjonelle årsaker til at handlingen kan være nyttig, er å ta elevenes perspektiv (Reeve, 2009, s. 169).

Behovet for autonomi i klasserommet kan også knyttes til hva Reeve (2009) sier når han fremhever at en autonomistøttende form i klasserommet, gjør at elevene har fordeler ved å *motta* støtte mens læreren har fordeler ved å *gi* støtte (Reeve, 2009, s. 167). Dette forklarer Reeve (2009) ved at lærerne, ved å gi støtte til elevenes autonomi, også selv opplever å få dekket det psykologiske behovet for autonomi. Lærerne får på denne måten mer positive følelser, bedre forhold til elevene og en generelt bedre følelse av velvære. Om lærerne ønsker å bli mer autonomistøttende er første punkt, ifølge Reeve (2009), at de må bli mindre kontrollerende ved å unngå å kontrollere elevenes følelser, vilje, talemåte og atferd (Reeve, 2009, s.167). En autonomistøttende lærer vil, ifølge Reeve (2009), fremme elevenes indre motivasjon. Elevene vil oppleve sammenheng mellom årsak og “effekt”, noe som gir en følelse av autonomi ved at elevene får ha fri vilje og mulighet for valg. Om elevene ikke opplever støtte, fri vilje eller valg, vil deres engasjement kunne synke, og om elevenes engasjement svekkes, kan det igjen føre til manglende interesse, manglende positive følelser og initiativ til å opprettholde en aktivitet (Reeve, 2009, s. 163).

Hvordan støtte behovet for kompetanse?

For å tilfredsstille behovet for kompetanse på skolen, skriver Danielsen (2020) at det handler om elevenes erfaringer med å lykkes på skolen, og behovet for å være effektiv i møte med sine omgivelser. Kompetanse er et av de grunnleggende psykologiske behovene, og handler i selvbestemmelsesteori om å gi uttrykk for et iboende driv (Danielsen, 2020, s. 228).

Danielsen (2020) fremhever at lærernes vurderingspraksis har betydning for hvordan elevene opplever sin egen kompetanse. Når lærerne gjør vurderinger, bør elevene måles i forhold til seg selv, om de har fremgang eller ikke. Vurderingen kan handle om *hva* eleven har lært siden sist, *hvordan* eleven har forbedret resultater og *hvordan* eleven kan nå sine mål. Vurderingen skal være kontrollerbar for eleven, slik at kompetansebehovet stimuleres. På denne måten skapes struktur, tydelighet, tilpassede mål og veiledning på hvordan målene kan nås. Kjennetegn på lærere som støtter elevene for å tilfredsstille behovet for kompetanse kan være at de tilbyr elevene hjelp, forklarer, oppmuntrer, gir dem tips for å komme fremover og gir veiledning i hvordan de kan lære og utvikle seg (Danielsen 2020, s. 230).

Reeve sier at elevene må få den tiden de trenger for å lære, og at læreren må vise tålmodighet fordi læring tar *tid* (Reeve, 2009, s. 170). Hva Reeve (2009) her beskriver, vil jeg se i sammenheng med Danielsen (2020) som fremhever at elevene må få forventninger som er tilpasset deres nivå, men som ikke er verken for lavt eller for høyt. Dette er også innlemmet i læreplanverkets overordnede del, hvor det vektlegges at alle elever skal møtes med ambisiøse, men realistiske forventninger på skolen (Danielsen 2020, s. 230).

Hvordan støtte behovet for tilhørighet?

Behovet for tilhørighet handler om å etablere tilknytning og emosjonelle bånd til andre (Danielsen, 2020, s. 226). Diseth (2019) legger til at tilhørighet innebærer å utføre handlinger og aktiviteter sammen med andre, som for eksempel venner, lærere og kolleger (Diseth, 2019, s. 37). Han sier videre at behovet for tilhørighet kan sees som *en sikker tilknytning til andre*, og at man i relasjonen opplever at man har kapasitet til og er verdig til å motta kjærlighet og respekt fra omgivelsene (Diseth, 2019, s. 48). Dette kan knyttes til opplæring og hvordan skolen kan ivareta elevene i tråd med selvbestemmelsesteori. Ifølge Danielsen (2020) er første betingelse for å tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet, at de er i interaksjon med andre og at de opplever seg selv som verdsatt, respektert og inkludert. I tillegg er det viktig å kunne både motta og gi omsorg. Danielsen skriver at en god lærer-elev-relasjon kan tilfredsstille elevens behov for tilhørighet (Danielsen, 2020, s. 226).

Selvbestemmelsesteori legger vekt på at læreren og det psykososiale miljøet på skolen påvirker elevenes motivasjon i positiv eller negativ retning, og derfor er avgjørende for deres trivsel og psykiske helse (Danielsen, 2020, s. 220).

Danielsen (2010) beskriver emosjonell støtte fra læreren ved at eleven opplever *støtte og omsorg*. Hvordan læreren oppleves av elevene vil også kunne påvirke elevene til å bli mer eller mindre støttende overfor hverandre. Ved at elevene gjør observasjoner av læreren, blir læreren en viktig modell med tanke på hvilke normer som er gjeldende for interaksjonsmønstre i en klasse. Dette kan resultere i betydelige forskjeller i elevenes skolearbeid, både individuelt, men også på klassenivå (Danielsen 2010, s. 466).

Hvordan relasjoner blir ivaretatt i skolen blir også beskrevet av Skaalvik og Skaalvik (2017) som omtaler relasjon til lærere og medelever med en ytre og en indre dimensjon. Den ytre dimensjonen handler om hvordan en elev blir tiltalt, behandlet og omtalt, om de blir møtt med respekt, forståelse og vennlighet. Om eleven blir inkludert i lek og faglige aktiviteter sammen med medelever, faller også inn under disse dimensjonene. Den ytre dimensjonen handler dermed om hvordan elevene blir møtt av andre, mens den indre dimensjonen handler om elevens egen oppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 95).

Danielsen (2020) legger vekt på at lærere, for å etablere og opprettholde gode relasjoner med elevene, bør ta seg tid til å bli kjent med den enkelte elev for å ha detaljerte kunnskaper om eleven, vise eleven omsorg, interesse og gi emosjonell støtte. Om det oppstår gode relasjoner mellom lærere og elever, kan det ha positiv påvirkning på elevenes utvikling av god psykisk helse, trygghet og gode læringsprosesser. I flere ulike forskningspublikasjoner ser man at den støtten elevene opplever fra lærerne viser samvariasjon med hvordan elevene trives på skolen (Danielsen, 2020, s. 227). På bakgrunn av dette kan man se at tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet er svært viktig for hvordan elevene opplever sin skolehverdag.

Hvordan kan belønning påvirke indre motivasjon?

I et av Deci's (1971) første studier på indre motivasjon, stilte han spørsmål om hva som ville skje med en persons indre motivasjon i en aktivitet som personen var interessert i, om personen også ble forespeilet en belønning i form av penger for å utføre den samme aktiviteten. Spørsmålet var om en belønning i form av penger, kunne føre til at den indre motivasjonen ble redusert, forble uforandret eller ville påvirke personens aktivitet og engasjement (Deci & Ryan, 2018, s. 125). Tester viste at deltakere som fikk forespeilet en belønning for å løse oppgaver, uttrykte at de følte større press enn deltakerne som ikke var

forespeilet belønning. I tillegg viste denne forskningen at deltakerne som ble forespeilet belønning for å løse oppgaver, fikk et *lavere nivå* av indre motivasjon for nye oppgaver enn hva de hadde i utgangspunktet (Deci & Ryan, 2018, s. 126). Dette står i kontrast til den operante teorien som påstår at den totale motivasjonen vil stige når ytre belønning blir fremsatt, men at motivasjonen vil gå tilbake til *samme nivå* som før, når belønningen blir fjernet (Deci & Ryan, 2018, s. 125). Reeve (2009) overfører dette spørsmålet til klasseromssituasjonen, og sier at lærere som utfører en praksis hvor belønning av elevene står sentralt, i mange tilfeller kan “skru av” elevenes indre motivasjon (Reeve, 2009, s. 166). Dette støttes i selvbestemmelsesteori, hvor Deci og Ryan (2000) har kommet frem til at kontrollert ytre motivasjon kan undergrave den indre motivasjonen. De sier at dette ikke bare gjelder ved konkret belønning, men også ved trusler, frister, tester og pålagte oppgaver. Årsaken til at dette skjer, er ifølge Deci og Ryan (2000), at oppgavene settes i sammenheng med kontrollerte ytre faktorer og at aktiviteten da ikke oppfattes som selvbestemt. På den annen side, vil valg, annerkjennelse av følelser og muligheter for selvbestemmelse føre til forbedret indre motivasjon, da det gir en styrket opplevelse av autonomi for individet (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Reeve (2009) skriver at det er et paradoks, når det til tross for at forskning viser at elevene lærer og utvikler seg bedre ved en autonomistøttende læringsstil, fortsatt er mange lærere som benytter en mer kontrollerende form i undervisningen (Reeve, 2009, s. 159).

Hvordan rose?

Verbal belønning i form av ros eller tilbakemeldinger kan være autonomistøttende om det blir gitt på en ikke kontrollerende måte (Diseth, 2019, s. 114). For å fremme den indre motivasjonen ved å benytte verbal belønning, legger Diseth (2019) vekt på at det handler om *hvordan* man gir tilbakemeldinger og at man unngår personrettede tilbakemeldinger. En personrettet form for tilbakemelding, kan føre til at eleven i stedet retter oppmerksomheten mot seg selv, og ikke mot oppgaven som skal løses (Diseth, 2019, s. 116).

Oppsummering

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori har ligget som en rød tråd gjennom den første hoveddelen av oppgaven. De grunnleggende psykologiske behovene som kjennetegner

selvbestemmelsesteori, er blitt utdypet innenfor temaer som er aktuelle i den videre analysen og drøftingen av problemstillingen “Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?”

Som tidligere nevnt, er det selvbestemmelsesteori som i hovedsak danner det teoretiske bakteppet for masteroppgaven, men for å se problemstillingen i et annet perspektiv vil jeg også rette fokuset mot operant betinging.

Operant betinging (Skinner 1904 – 1990)

Burrhus Frederic Skinner (1904 -1990) var en amerikansk teoretiker som har hatt stor innflytelse på den behavioristiske retningen innen pedagogikken (Halvorsen, 2017, s. 215). Mye av hans forskning bestod i eksperimenter på enkle former for atferd på rotter og duer, da han mente det var likhetstrekk i læring mellom mennesker og dyr. På bakgrunn av dette kom han frem til teorien operant betinging, eller operant atferdspsykologi (Halvorsen, 2017, s. 215).

Skinner (1975) mente at tanker og følelser ikke var forskjellig fra den observerbare atferden. Begrunnelsen var at dette ikke kunne måles vitenskapelig, og at man derfor ikke skulle ha fokus på uobserverbar atferd, eller benytte den som forklaring på atferd (Danielsen, 2020, s. 29).

Genetisk grunnlag for atferd er tidligere beskrevet av Skinner (Halvorsen, 2017, s. 218). Han mente at vår atferd i stor grad er et produkt av *fylogenese*n, som omhandler hvilke gener som videreføres. Han mente at vi fødes med tilnærmet likt utgangspunkt for det videre livet, men ved fødselen starter, ifølge Skinner, en seleksjon av atferd. Videre vil den individuelle utviklingen hos individet, *ontogenese*n, bli påvirket av miljøet rundt, og det vil derfor utvikles ulike atferds-former (Halvorsen, 2017, s. 218).

Skinner's teori om operant betinging handler om at individet aktivt handler for å oppnå noe, for eksempel en belønning (Halvorsen 2017, s. 219). Kohn (1999) forklarer operant betinging med hvordan en handling kan kontrolleres utenfra av en stimulus som tilføres *etter* at en aktivitet eller oppgave er utført. Når en belønning følger av en atferd er det ifølge denne

teorien stor sannsynlighet for at atferden vil gjentas, “Do this, and you’ll get that” vil føre til at atferden, “this” gjentas (Kohn, 1999, s. 5).

Operant betinging som en “direkte” vei til målet

Skinner mente, ifølge Illeris (2017), at operant betinging som metode ville være grunnleggende i pedagogisk betydning, blant annet fordi denne metoden hadde en direkte vei til læringsmålet. Han mente også at operant betinging kunne være nøkkelen til et bedre samfunn med tanke på effektivitet. Det fantes også kritikere av metoden, disse var skeptiske til at teorien kunne føre til ensretting og umyndiggjøring av borgerne i samfunnet, ved at det ble en form for *tvungen tilpasning* (Illeris, 2017, s. 50). Skinner mente derimot at det var nødvendig, da mennesker lett lar seg påvirke av det miljøet de befinner seg i (Halvorsen 2017, s. 222). Skinner så på det å påvirke unge som en mulighet, men også en nødvendighet for å unngå uønskede konsekvenser (Halvorsen, 2017, s. 224). Halvorsen (2017) viser videre til at Skinner, med tanke på denne påvirkningen, mente at det var nødvendig med planlegging og kontroll. Kontrollen var ment for å unngå skadevirkninger på individet, men også på omgivelsene. Eksempler på slik *kontroll* kan vi også se i dagens samfunn, blant annet innenfor økonomisk styring/kontroll, renter, bonuser, panting, skattelette, skatteøkning m.m. (Halvorsen 2017, s. 223). Ved at det finnes en gevinst eller positiv *forsterker*, øker ifølge operant betinging, sjansene for at handlingene gjentar seg, også i samfunnet (Diseth, 2019, s. 89).

Ytre motivert atferd i form av operant betinging

En atferd betinget av ytre belønning eller forsterkning, blir sett på som *ytre motivert atferd* (Danielsen, 2020, s. 27).

Betinget atferd setter kriterier for atferden, og handler om sammenheng mellom hendelser og omgivelsenes reaksjoner (Diseth, 2019, s. 86). Diseth (2019) beskriver betinget atferd innenfor den operante betingingen som “læring som følge av konsekvens.” Konsekvensen i operant betinging kommer som følge av at en aktivitet eller atferd er utført, altså i etterkant (Diseth, 2019, s. 88). Halvorsen (2017) peker på at konsekvensen kan være en positiv eller negativ forsterker, hvor betegnelsen *positiv* innebærer at man tilfører en konsekvens hvor

hensikten er å øke atferden, mens *negativ* innebærer at en konsekvens fjernes, fremdeles for å øke atferd. Forsterkeren er altså de konsekvensene som blir utfallet av en persons atferd, eller hva personen selv *opplever* som resultat av atferd. I operant betinging er det konsekvensen som er formålet med aktiviteten, individet handler for å oppnå det som oppfattes som en “god” konsekvens. På denne måten kan Skinners teori forklares med både årsak og formål, basert på tidligere erfaringer. Det vil si at tidligere erfaring med at en viss type atferd gir *gode konsekvenser* kan forklare *årsaken* til at en atferd gjentas. På samme måte kan erfaring med en konsekvens, for eksempel i form av en belønning, forklare *formålet* med en handling, ved at individets formål med handlingen ligger i *belønningen* (Halvorsen, 2017, s. 219).

Danielsen (2020) beskriver begrepet *operant* ved at individet *opererer* eller er aktiv i handlinger på sitt miljø, og skriver videre at en aktiv atferd oftest vil utløse konsekvenser (Danielsen, 2020, s. 28). I operant betinging, hvor konsekvens/belønning kommer etter at atferden er utført, kan teorien sies å være målrettet ved at individet jobber mot et mål, som igjen kan utløse en ønsket konsekvens. Konsekvensen kan komme som eksempelvis karakterer, belønning, ros osv. Dette fungerer da som en *forsterkning* av elevens atferd, noe som igjen vil kunne føre til at ønsket atferd gjentas (Danielsen, 2020, s. 28). Rønhovde (2010) beskriver forsterking som “de forhold som påvirker og fremmer ønsket atferd” (Rønhovde, 2010, s. 253), mens Diseth (2019) beskriver forsterkning med at “enhver konsekvens som øker sannsynligheten for at en atferd eller handling (respons) gjentas, kan kalles en *forsterker*” (Diseth, 2019, s. 89).

Illeris (2017) sier at når man knytter belønning til læring, vil instrumentell eller operant betinging innebære at den som skal lære, betinges til å *utføre* noe for å få en belønning. I stedet for at læring skjer ved det som er naturlig prøving og feiling, skjer læringen ved at den ønskede kunnskapen eller atferden belønnes (Illeris, 2017, s. 50). Dette blir også beskrevet av Halvorsen (2017) som viser til Skinners dyrestudier hvor han hadde oppdaget at dyrene ikke lærte ved prøving og feiling, men ved prøving og suksess (Halvorsen, 2017, s. 225). Rønhovde (2010) viser eksempler på negativ forsterking, for eksempel om en elev jobber godt i timen slipper han eller hun lekser, om avtaler følges mistes ikke poeng, om du rydder opp etter deg slipper du å bruke friminuttet på det osv. Negativ forsterking handler altså om å opprettholde ønsket atferd ved å *fjerne* noe som man helst vil unngå (Rønhovde, 2010, s. 253).

Belønning som “gulrot”

En elev som ser en belønning som attraktiv eller interessant, vil kunne anstrenge seg mye for å oppnå denne (Diseth, 2019, s. 86). Om man ønsker å øke en atferd, vil belønning kunne benyttes for eksempel for at eleven skal utføre en oppgave (Diseth, 2019, s. 89). Denne metoden benyttes oftest for å endre atferd, med mål om å øke atferd. Om det viser seg at atferden øker, har konsekvensen vært en positiv forsterker, men om det skulle vise seg at atferden reduseres, kan konsekvensen sees på som straff (Diseth, 2019, s.92). Straff er ikke et begrep som benyttes i operant betinging da det er et begrep som er ment å redusere atferd (Diseth, 2019, s. 91).

Webster-Stratton (2011) skriver at håndfaste belønninger kan være en “gulrot” for å opprettholde elevenes motivasjon, eller en hjelp for å mestre utfordrende læringsområder. Hun sier at denne typen belønning oftest benyttes for å oppnå bestemte mål, og viser til planer for belønning, hvor eleven og læreren sammen legger planer for hvilken atferd som skal belønnes. En slik plan beskrives som en “kontrakt” som kan benyttes om man skal forsterke en atferd, eller om eleven skal lære noe han eller hun synes er spesielt utfordrende (Webster-Stratton, 2011, s.107).

Belønning forutsetter at det er en som er giver av belønning og en som er mottaker (Kohn, 1999, s. 57). Et viktig aspekt ved belønning kan derfor være hva Kohn (1999) stiller spørsmål ved, med tanke på hvordan belønningen kan påvirke relasjoner. Kan relasjoner, for eksempel mellom lærer og elev påvirkes, når læreren er giver mens eleven er mottaker av belønningen? Kohn legger vekt på at faktorer som tillit og relasjon til læreren kan skades av belønning, og at dette dermed kan påvirke læringen ved at elevene ikke søker veiledning hos lærerne (Kohn, 1999, s. 57).

Ros for oppmuntring og annerkjennelse

Ros benyttes ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2009) for å støtte barn i å mestre ny atferd og nye ferdigheter ved å anerkjenne og oppmuntre dem. Ved å rette oppmerksomheten mot det positive og rose elevene, kan man lære barn prososial og ønsket atferd (Manger, Nordahl, Sørli & Tveit, 2009, s. 238). Det påpekes at rosen må komme raskt, helst fem til ti

sekunder etter ønsket atferd. Det blir også fremhevet at rosen må knyttes til den konkrete handlingen man ønsker å fremme for at barnet skal lære (Manger, Nordahl, Sørli & Tveit, 2009, s. 239).

Webster-Stratton (2011) viser til at en måte og rose elever på i gruppe er at man ignorerer uønsket atferd, men roser positiv atferd. Når det så utvises dårlig oppførsel, skal man i stedet gi oppmerksomhet til den som har en prososial atferd. Det hun søker å oppnå med dette, er at barnet som hadde en uhensiktsmessig atferd ser at det er den hensiktsmessige atferden som gir positiv oppmerksomhet, for eksempel i form av ros (Webster-Stratton, 2011, s. 149).

Fagfornyelsen, læreplan for kunnskapsløftet 2020 (LK 20)

Høsten 2020 trådte fagfornyelsen, “læreplan for Kunnskapsløftet 2020” i kraft for 1. - 9. trinn i grunnskolen, samt VG1 i den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Regjeringen (2017) har i fagfornyelsen gjennomført en fornyelse av læreplanen og utarbeidet relevant innhold, tydeligere prioriteringer og lagt til rette for mer dybdelæring i opplæringen.

Min kjennskap til fagfornyelsen er at det blant annet skal legges mer vekt på dybdelæring. Ifølge Diseth (2020), er det vesentlig i dybdelæring at elevene opplever mening i hva de skal lære. For at elevene skal få denne opplevelsen påpeker han at det er viktig at stoffet blir knyttet til noe de allerede kan (Diseth, 2020, s. 180). Interesse er en faktor som også blir fremhevet i dybdelæring (Diseth, 2020, s. 176). Dybdelæring innebærer at elevene selv er aktive i læringssituasjonen og at det legges til rette for selvregulert læring. I lys av selvbestemmelsesteori, omtales selvregulert læring som selvbestemt (autonom) selvregulering, ved at elevene selv er med å konstruere meningsinnholdet i det de skal lære (Diseth, 2020, s. 170). For å oppfylle de grunnleggende psykologiske behovene som kjennetegner selvbestemmelsesteori, er *interesse* et sentralt punkt som kan bidra til å øke elevenes autonomi (Danielsen, 2020, s. 222). Autonomi kan, som tidligere beskrevet, oppstå blant annet ved at elevene føler at de selv har kontroll over sine handlinger (Diseth, 2019, s. 39). Dette ser jeg i sammenheng med den selvregulerte læringen Diseth beskriver, og som i lys av selvbestemmelsesteori kan omtales som autonom (selvbestemt) selvregulering (Diseth, 2020, s. 170).

I fagfornyelsen “læreplan for Kunnskapsløftet 2020” (LK 20), står det blant annet at fagfornyelsen skal gi gode skolefag med relevant innhold, elevene skal få solid faglig kunnskap og forståelse i fagene. De skal også tilegne seg grunnleggende ferdigheter de kan nyttiggjøre seg senere i ulike sammenhenger. Kompetanse defineres i fagfornyelsen på denne måten:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning og gi sammenheng mellom fagene. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I den nye læreplanen (LK 20) skal elevene involveres i å finne kreative løsninger å kunne anvende kunnskap i ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom veiledning og ulike vurderingsformer, skal elevene også ta større del i vurderinger. Målet er at elevene skal stimuleres og motiveres til å undersøke og forstå sine egne læreprosesser, samt kunne vurdere og reflektere over eget arbeid (Sandvik, 2019). På denne måten legger den nye læreplanen opp til at elevene skal ta mer initiativ, samtidig som samarbeid er mer vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg synes derfor det er svært relevant å knytte fagfornyelsen til selvbestemmelsesteori, da jeg ser klare sammenhenger mellom LK 20 og områder i selvbestemmelsesteori som blant annet omhandler indre motivasjon, medbestemmelse, kompetanse, tilhørighet og samarbeid (Danielsen, 2020, s. 224).

Tilpasset opplæring

I overordnet del av læreplanen, under “prinsipper for skolens praksis”, står det: “Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tråd med opplæringsloven §1.3 skal opplæringa “tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen (...)” (Opplæringsloven, 1998). De elevene som ikke kan nyttiggjøre seg av den ordinære undervisningen, vil ha rett til spesialundervisning. Dette er nedfelt i opplæringsloven § 5.1, hvor det står at de elevene som ikke har utbytte av, eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998; tilføyd 2005). Jeg vil ikke gå videre inn i elevenes rett til spesialundervisning, men jeg tenker allikevel at det er svært viktig å

kjenne til at de elevene som faller utenfor den ordinære opplæringen har rett til et tilbud de kan ha utbytte av.

At lærere må tilpasse undervisningen og utøve skjønn blir også vektlagt av Reeve (2009) som sier: “Fordi læring tar tid, trenger elevene at lærerne viser tålmodighet og gir elevene den tiden de trenger (Reeve, 2009, s.170). At elevene møtes med tålmodighet, kan også være en faktor med tanke på elevenes inkludering i skolen, hvor alle elever skal få tilpasset opplæringen uavhengig av sine forutsetninger (Danielsen, 2020, s. 226). Dette tar meg videre over til dybdelæringen.

Dybdelæring for varig forståelse av kunnskap

Dybdelæring blir omtalt av Diseth (2020) som dyp tilnærming til læring hvor *interesse* fremheves som vesentlig for elevens motivasjon (Diseth, 2020, s. 176). Diseth (2020) beskriver dybdelæring ved å vise til både læreprosess, økt forståelse av lærestoff og økt faglig kunnskap hos elevene. Kjennetegn på en elev som er engasjert i dybdelæring, beskrives ved at eleven *aktivt* undersøker *sammenheng* mellom ulike deler av den kunnskapen de skal lære, ved å skape *mening* i elementene som undersøkes (Diseth, 2020, s. 170).

Ved å legge vekt på dybdelæring går man ifølge Diseth (2020) mer bort fra “pugging”, som betegnes som mer overflatelæring. Denne overflatelæringen gir manglende forståelse for lærestoffet og dårligere hukommelse for hva man har lest (Diseth, 2020, s. 170). En definisjon på dybdelæring Diseth (2020) viser til, er hentet fra Pellegrino og Hilton, der de definerer dybdelæring som “en prosess hvor eleven er i stand til å overføre læring fra en situasjon til å benytte den i en ny situasjon” (Diseth, 2020, s.170).

Målet med å innføre dybdelæring i fagfornyelsen er ifølge utdanningsdirektoratet (2018), at elevene skal kunne utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, sammenhenger og metoder de kan benytte på tvers av fagområder (Diseth, 2020, s. 171). Det blir lagt vekt på at elevene skal være *aktive, samarbeide og problemløsende*. På denne måten skal elevene få mulighet til å oppleve at de er med å endre sine omgivelser og verden på skolen (Diseth, 2020, s. 172).

Diseth (2020) peker på at dybdelæring, gjennom en dyp tilnærming i de ulike fagene, har mål om en bedre forståelse av fagene. For å få denne forståelsen, er det lagt vekt på at

motivasjonen skal finnes i elevenes *interesse*. Det står i kontrast til overflatelæringen hvor motivasjonen kan finnes i frykten for å feile, og forsøk på oppfylle minstekrav. Dybdelæring inneholder kjennetegn som: *mening, innhold, sammenheng, ny forståelse og relevans til det virkelige liv*. Overflatelæring kjennetegnes av: *detaljer og fakta, pugging, reproduksjon av kunnskap, læring gjennom krav fra skolen og ikke knyttet til det virkelige liv* (Diseth, 2020, s. 176).

Det er i tidligere avsnitt beskrevet hva Diseth (2020) legger i dybdelæring, og hvordan elevene bedre blir i stand til å se sammenhenger mellom ulike elementer i kunnskap. Dybdelæringen omhandler også hvordan elevene kan overføre kunnskapen til nye situasjoner, som for eksempel hverdagssituasjoner (Diseth, 2020, s. 188). Dette er i tråd med selvbestemmelsesteori, hvor man for å fange elevenes interesse, eksempelvis kan benytte elevenes hverdagsliv som innfallsvinkel i undervisningen for å stimulere deres motivasjon (Diseth, 2020, s. 176). At disse faktorene vektlegges i så stor grad i dybdelæringen, gjør at min oppfatning om at selvbestemmelsesteori er fremtredende i den nye læreplanen, er styrket.

METODISK TILNÆRMING

Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for blant annet metode, metodevalg, tilnærming til forskningen, validitet, reliabilitet, forskningsetiske dilemmaer og forskningsdesign. Valget av metode har i dette prosjektet falt på et kvalitativt forskningsdesign. Veien videre går i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2017) omtaler når de, basert på den greske betydningen av begrepet, sier at metoden er “veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2017, s.140).

Befring (2010) skriver om metode for forskning, at denne er ment å gi forskeren innsikt og forståelse for den type forskningsarbeid som skal gjennomføres. Det er et felles grunnkrav for metodene at de skal være tilgjengelige og tydelige for de som skal benytte dem. Årsaken til at det legges vekt på tydelighet og tilgjengelighet, er at forskning skal kunne gjentas av andre (Befring, 2010, s. 28).

Thagaard (2011) peker på at problemstillingen er retningsgivende for valg av hvilke personer eller miljø som skal undersøkes. Hun sier også at problemstillingen avgjør valg av metode og analyse (Thagaard, 2011, s. 47). Thagaard (2011) peker på at det er viktig at forskeren har kjennskap til feltet som skal studeres, når det kommer til valg av metode for undersøkelsen (Thagaard, 2011, s. 11).

Når jeg nå har valgt en kvalitativ metode for mitt prosjekt, tenker jeg hva Hatch (2002) skriver om kvalitativ forskning er sentralt. Hun skriver at man i den kvalitative forskningen er opptatt av å se verden fra perspektivet til de som er *innenfor* den kulturen vi vil undersøke. Målet mitt er å få innblikk i lærernes perspektiv, og da støttes metodevalget ytterligere når Hatch sier at kvalitative forskningsmetoder er designet for å kunne komme tett på informantene, slik at vi kan undersøke hva som foregår i kulissene (Hatch, 2002, s. 65).

Kvalitativ forskningstilnærming

Hatch (2002) sier at det er like mange former for kvalitativ forskning som det er forskere, ved at hvert forskningsprosjekt har sin helt egen karakter. Forskningen kan ofte endres underveis og dette vil gjøre at hvert prosjekt blir unikt (Hatch, 2002, s. 20).

Selv om det ifølge Befring (2010) ikke finnes en fasit på fremgangsmåte i kvalitativ forskning, må det allikevel være en struktur, dette blir i forskningen ofte navngitt etter *metodiske kjennetegn*. Endringer underveis er svært gjeldende i den kvalitative forskningen, men det er også klare rammer for samhandlingen mellom forsker og deltaker i forskningsprosjekt (Befring, 2010, s. 28).

Jeg vil i mitt prosjekt benytte kvalitativ metode (Thagaard, 2011, s. 88) hvor jeg vil ha en dybdeorientering når jeg skal gå inn i tolkning av dataene (Befring, 2010, s. 37). Ifølge Thagaard (2011), er målet med den kvalitative metoden nettopp å gå i dybden på de fenomenene man skal undersøke. I den kvalitative forskningen er det betydningen av fenomenet som vektlegges, ved å fremme *mening* eller prosesser som ikke kan måles i mengde eller frekvens. En kvalitativ forskningsmetode søker *mye* og *dyp* informasjon og omfatter få enheter. Thagaard (2011) viser til Repstad, som sier at ordet *kvalitativ*, viser til kvaliteter i form av egenskaper og karaktertrekk ved de fenomener som undersøkes (Thagaard, 2011, s. 17).

Befring (2010) beskriver hvordan den kvalitative forskningen legger vekt på dybdeinformasjon. Hvilken *mening* informantene legger i ulike begrep utforskes, slik at nye spørsmål om temaet ofte blir til underveis i intervjuprosessen. På denne måten mener han at den kvalitative forskningen jobber med *ord og frie uttrykksformer*. Resultatene av denne forskningen kan komme frem ved at forskeren gjengir samtaler eller illustrerer sitat, eller det kan vises i form av systematiske analyser av dataene (Befring, 2010, s.37). Sitat benyttes ofte i kvalitativ forskning da dette gir en mer levende gjengivelse av intervjumaterialet og kan bidra til bedre forståelse. Ved å benytte sitater blir materialet forskningen bygger på mer tydeliggjort for leseren (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 307).

Som vist i dette avsnittet peker blant annet Befring (2010) på at de kvalitative metodene åpner opp for at forskeren kan gjøre endringer og ta nye valg underveis i forskningsprosessen. Endringer kan gjøres dersom forskeren ser at en annen fremgangsmåte vil kunne gi mer innsikt. På bakgrunn av denne romslige tilpasningen til hver enkelt informant, kan denne typen forskning være utfordrende å etterprøve. Kvalitativ forskning stiller derfor store krav til forskerens integritet (Befring, 2010, s. 29).

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Gilje og Grimen (2013) viser til at vitenskap omtales som empirisk, eller erfaringsbasert forskning. Ved at man studerer fenomener som oppfattes gjennom sansene kan antakelser bli bekreftet eller avkreftet (Gilje & Grimen, 2013, s. 17). Befring (2010) skriver på sin side at forskningen kan ha ulike funksjoner og nevner kompetanse-, teori-, kvalifisering- og legitimeringsfunksjoner som viktige i forskningssammenheng. Han beskriver nye funn og vurderinger som “stasjoner på vei mot nye erkjennelser” (Befring, 2010, s. 16). Dette ser jeg som en fin metafor i det videre arbeidet.

Hermeneutisk forståelse

Hermeneutikk stammer fra det greske språket og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 2013, s. 142). I forskningen, men også ellers i dagliglivet, vil det ofte være slik at meningen i et begrep vil variere fra person til person. Dette er også gjeldende når man tolker intervjuetekster. Thagaard (2011) beskriver dette ved at tolkningen kan sees som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren bestreber å finne den meningen teksten er ment å formidle. I dette ligger det at all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2011, s. 39). Ifølge Gilje og Grimen (2013) innebærer begrepet *forståelse*, at man forstår noe på bakgrunn av egne forutsetninger (Gilje & Grimen, 2013, s. 148). Thagaard (2011) peker på at det er intervjupersonens *forståelse* som gjør at intervjupersonen skaper *mening* til sine erfaringer. Forskeren har ikke helt den samme forståelsen og perspektivet, slik at analysen kan bli en dialog mellom intervjupersonen og forskerens forståelse. Analysen blir allikevel strukturert av forskerens faglige perspektiv, da målet med forskningsprosjektet er at forskeren skal gjøre sin egen tolkning av materialet (Thagaard, 2011, s. 142). Thagaard (2011) poengterer at den kvalitative forskningen innebærer mange ulike former for data og analytiske fremgangsmåter, da selve målet for den kvalitative forskningen er å søke forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2011, s. 11). Hensikten med intervjuundersøkelser er å få frem intervjupersonenes opplevelse av de fenomener som undersøkes. Forståelsen av fenomenene vil allikevel være basert på forskerens kunnskap og tilknytning til teori. Det vil derfor kunne være slik at forståelsen av intervjumaterialet kan avvike fra intervjupersonenes egen forståelse, men som Thagaard (2011) påpeker, er det ikke mulig å redegjøre for hvilken forståelse som utvikles underveis i arbeidet med informasjonen. På denne måten kan

forskerens forståelse kunne oppleves som problematisk for deltakere (Thagaard, 2011, s. 143).

I mitt forskningsprosjekt er belønning et av begrepene som skal undersøkes, det vil ifølge Gilje og Grimen (2013), være slik at deltakerne sannsynligvis vil kunne ha ulike forklaringer på fenomenet. Hvilken *mening* den enkelte finner i fenomenet, kan også erstattes med *hensikt, poeng, grunn*, med mer (Gilje & Grimen, 2013, s. 143). Som vist tidligere handler *meningen* om den enkeltes fortolkning og forståelse av fenomener eller begrep, og er relevant for samfunnsvitenskapelig forskning, da en del av fenomenene omhandler muntlige ytringer eller handlinger som blant annet normer, verdier og atferdsmønstre (Gilje & Grimen, 2013, s. 144).

Aase og Fossåskaret (2015) påstår at forskeren ikke stiller uten forhåndskunnskap til et intervju. I tillegg til forhåndskunnskap vil forskeren på samme tid få ny kunnskap underveis, ny kunnskap som ofte vil bli benyttet i den videre forskningen. At man benytter kunnskap som er blitt tilføyd blant annet gjennom foregående intervjuer i prosjektet, er noe av hva som gjør det til dybdeintervjuer (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 125).

Ifølge Thagaard (2011) fokuserer hermeneutikken på en dypere mening i et utsagn enn hva man umiddelbart oppfatter. Det finnes ikke en sannhet i hermeneutikken, det legges i stedet vekt på at fenomener kan tolkes forskjellig. Den mening som oppstår må sees i sammenheng med det vi undersøker, ved at vi forstår elementer i lys av *hva* vi undersøker. I et samfunnsvitenskapelig perspektiv, kan hermeneutikken sees som at man “leser” kultur som tekst, hvor målet er å oppnå en forståelse av teksten, og resultatet blir til noe som gir en gyldig mening (Thagaard, 2011, s. 39).

Befring (2010) viser til innholdsanalysen i hermeneutikken når han skriver om fortolkning og forståelse. Han omtaler det som en *pendling* mellom tekst og tekstforståelse, hvor man har ulike nivåer av innsikt gjennom forståelse, forforståelse, delforståelse og helhetsforståelse. Han sier at man for hver gang man gjennomgår en tekst, vil få større innsikt. Dette sier ifølge Befring (2010) allikevel ikke noe om rekkefølgen på vårt arbeid, for som han nevner, kan kvalitativ forskning foregå på ulike nivåer samtidig, for eksempel ved at man jobber med datainnsamling, analyse og tolkning parallelt (Befring, 2010, s. 183).

I hermeneutikken skilles det mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begrep (Gilje og Grimen, 2013, s. 147). Ifølge Gilje og Grimen (2013) vil et erfaringsnært begrep kjennetegnes ved at for eksempel en informant benytter seg av kjente begreper på en naturlig måte, og på denne måten uttrykker hva han selv ser, føler, tenker eller forestiller seg. Et annet kjennetegn på erfaringsnære begrep de beskriver, er når man uten å anstrenge seg forstår når andre bruker begrepene. Eksempler på erfaringsfjerne begrep i samfunnsvitenskapen kan være de teoretiske begrepene vi finner i det teoretiske grunnlaget (Gilje & Grimen, 2013, s. 113). Gilje og Grimen (2013) påpeker videre at det finnes gradsforskjeller mellom de erfaringsnære og de erfaringsfjerne begrepene, og at dette kan være kulturelt betinget. Det er også eksempler på erfaringsfjerne begrep som har blitt erfaringsnære ved at man har begynt å benytte dem i dagligtale. Et eksempel på dette er begrepet “det ubevisste” fra Freud, som nå er blitt et hverdagsbegrep som benyttes i forståelsen av oss selv eller andre (Gilje & Grimen, 2013, s. 147).

Verdi

Gilje og Grimen (2013) går inn på hva som ligger i verdibegrepet i den samfunnsvitenskapelige forskningen når de sier at forskeren ikke vil være fullstendig uten egne oppfatninger om verdier, noe som kan medvirke i forståelsen av forskningsfunnene. Fenomener forstås utfra verdioppfatninger, og for at et fenomen skal vies så stor betydning at det blir gjenstand for forskning, blir de her omtalt som *verdiimpregnerte*. Gilje og Grimen (2013) viser til Weber, når de beskriver verdiimpregneringen som: “det vi ser som et betydningsfullt fenomen ikke egentlig er noe mer enn et utsnitt av virkeligheten, men som fra vårt eget perspektiv er betydningsfullt og gir mening” (Gilje & Grimen, 2013, s. 228).

Befring (2010) skriver om verdier at disse på det individuelle plan kan ses på som en *etisk moralsk standard*, et sted hvor tankesett, holdninger og atferdsmønstre oppstår. På samfunnsnivå finner vi verdier i lover og regler, i politiske rammer og i andre samfunnsfunksjoner. Eksempler på slike verdier kan være likeverdige vilkår for oppvekst, likeverdige vilkår for omsorg og opplæring og inkludering i skole og samfunn. Dette beskriver Befring som grunnverdier i samfunnet, og sier at disse verdiene er selvbegrunnende, de trenger ikke legitimeres i andre verdier (Befring, 2010, s. 62).

Intervju som forskningsdesign

Ifølge Thagaard (2011) er intervjuundersøkelser en av de mest brukte forskningsdesign innen den kvalitative forskningen (Thagaard, 2011, s. 13). Intervju er særlig egnet for å få informasjon om og innsikt i intervjupersonenes forståelse av seg selv og sine omgivelser. Samtidig kan intervjupersonene få mulighet til å reflektere over temaet i prosjektet og komme med sine synspunkter (Thagaard, 2011, s. 61).

Aase og Fossåskaret (2015) legger vekt på at intervju skjer ved et samspill mellom intervjuer og intervjuperson, og at resultatet av intervjuet er et *produkt* skapt av begge parter. I tolkningen av intervjuer påpeker de at den som intervjuer må inkludere seg selv og sin rolle i intervjuet. Ved at intervjueren inkluderer seg selv, kan det åpne for en bedre dialog med informanten, ved at man benytter mer dagligtale i intervjusituasjonen. En slik dagligdags samtaleform vil kunne gi intervjupersonen en bedre forståelse av fenomenet man ønsker å undersøke gjennom intervjuet, samt en bedre evaluering. Ved å følge en fast oppskrift på intervju, sier de at man ikke vil få den samtalen man ønsker seg, da informantene også vil være ulike (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 124).

At forskere bruker seg selv er også Thagaard (2011) inne på, når hun peker på at det ved intervjuforskning oppstår en relasjon ved at forsker og intervjuperson har direkte kontakt. Relasjonen dem imellom blir derfor viktig for kvaliteten på prosjektet. Forskeren bruker i intervjusituasjonen seg selv som “middel” for å få den informasjonen han eller hun søker, og Thagaard (2011) viser til at dette *kan* føre til utfordringer i relasjonen (Thagaard, 2011, s. 13).

Fangen (2017) fremhever at egenskaper hos den som foretar intervjuene står sentralt i intervjusituasjoner (Fangen, 2017, s. 174). Hun peker blant annet på at forskeren med enkle grep kan unngå at intervjupersonen unnlater å fortelle ting, eller at de anstrenger seg for å fortelle det vedkommende *tror* du vil høre. Ved å stille spørsmål om både positiv og negativ informasjon, følge opp med gode oppfølgingsspørsmål, samt etterspørre detaljer om det de forteller, kan man få et mer riktig bilde av hva intervjupersonene forteller (Fangen, 2017, s. 174). Hvordan den som intervjuer opptrer kan på denne måten påvirke resultatet av undersøkelsen, noe også Aase og Fossåskaret (2015) beskriver ved det de betegner som den beste egenskapen hos intervjueren, nemlig evnen til å *tilpasse seg informantens*

kommunikasjonsmåte. En likestilt samtale kan som de sier, enklere oppnås om forskeren presenterer seg som for eksempel firebarnsfar i stedet for å presentere seg med en “grad” eller tittel. Et annet punkt de vektlegger, er at intervjueren gir av seg selv i samtalen, og at dette ofte kan føre til en mer interaktiv samtale (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 124).

Utvalg

Thagaard (2011) sier at kvalitativ forskning oftest er basert på *strategiske* utvalg. I et strategisk utvalg søker man informasjon fra deltakere med erfaring fra feltet man ønsker å undersøke, hvor deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er *strategiske* for undersøkelsen av problemstillingen. Hvilke prinsipper man legger til grunn for utvelgelsen av informanter til prosjektet, vil ha betydning for konklusjon og overførbarhet av funnene (Thagaard, 2011, s.55).

I mitt prosjekt hvor problemstillingen er “Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?”, vil utvalget omfatte lærere på barneskoler.

Avgrensning av utvalg, og rekruttering

Da jeg startet rekrutteringen til mitt prosjekt, benyttet jeg ulike forskningsprinsipp i utvelgelsen, for som Befring (2010) sier, er det ikke nødvendigvis et *enten eller*, men et *både og* som er gjeldende (Befring, 2010, s. 98).

I rekrutteringsprosessen ønsket jeg deltakere som jobbet på barneskole, med erfaring som kontaktlærer. Dette var fordi jeg tenker at de kjenner elevene best. Et annet kriterium var at lærerne hadde minimum 5 års praksis, dette var for at de skulle ha jobbet lenge nok i skolen til å ha en viss erfaring med motivasjon og belønningsfenomenet.

Tabellen viser det endelige utvalget. Intervjupersonene hadde lang erfaring fra læreryrket, gjennomsnittet var 14,5 år i skolen. Intervjuene ble gjennomført på en periode på 4 uker. På grunn av personvernet, erstattet jeg navnene på deltakerne for å sikre deres anonymitet.

Tabell 1.1.

Deltakere:	Anne	Bent	Carl	Dagny	Eli
Antall år med erfaring fra skole.	14 år	8 år	20 år	7 år	23 år

Kontakt med deltakere til intervju.

For å få kontakt med informanter og danne et utvalg for undersøkelsen, startet jeg med å sende et informasjonsskriv til skolene. Disse skolene var alle innenfor en viss radius, et praktiske hensyn med tanke på å kunne møtes for å gjennomføre intervjuene.

Etter første runde med utsendelse av informasjonsskriv og invitasjon, var det liten respons, det var kun *en* deltaker som meldte seg. Dette intervjuet ble gjennomført umiddelbart, det vil si i løpet av en uke. Intervjuet ble gjort på skolen hvor intervjupersonen jobbet, dette var hva som var mest praktisk for denne læreren. Da det første intervjuet var gjennomført, tok jeg igjen kontakt med skolene via e-post, og sjekket om de hadde mottatt forespørselen. Noen av skolene tilbød seg å påminne lærerne, mens det var andre som avsto forespørselen direkte. De som ga avslag hadde heller ikke tidligere sendt forespørselen videre til lærerne på sin skole. Begrunnelsen en av personalet i skolens administrasjon hadde for at de ikke ønsket å delta, var at de hadde stor pågang av invitasjoner til forskningsprosjekt, og at lærerne ikke hadde kapasitet til å delta. Vedkommende gav inntrykk av at denne avgjørelsen var tatt uten å involvere lærerne.

Det var to skoler jeg ikke hørte noe fra, også etter andre henvendelse.

Det var derimot flere skoler som var positive og sendte en påminnelse til lærerne ved sine skoler, disse uttrykte selv interesse for temaet i forskningsprosjektet. Etter at de hadde sendt skrivet på nytt, fikk jeg raskt to nye deltakere. Disse sa de syntes det var et interessant tema, og ønsket å bidra med sine erfaringer.

Før gjennomføringen, informerte jeg om at intervjuet ville ta ca. en time, og at jeg ville benytte lydopptaker. Prosjektet var meldt og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1), noe som også kom frem i informasjonsskrivet deltakerne fikk tilsendt (se vedlegg 3).

Thagaard (2011) skriver at den kvalitative forskningen innebærer fleksibilitet og at man underveis i innsamlingen av data kan endre innsamlingsstrategi. Hun skriver også at det er ønskelig at den kvalitative forskningen er så fleksibel at de ulike prosessene kan påvirke hverandre (Thagaard, 2011, s. 31). Dette ble også aktuelt for min datainnsamling.

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuer med to av lærerne, tilbød en av dem å oppfordre sine kollegaer til å melde interesse for å delta. På denne måten kunne utvalget forstørre seg selv gjennom det Befring (2010) beskriver som *kumulativt utvalg*, eller *snøballmetoden* (Befring, 2010, s. 97). Thagaard (2011) sier om denne metoden, at det *kan* være et problem å benytte snøballmetoden, ved at man kan få flere deltakere fra samme nettverk eller miljø. En annen utfordring hun påpeker, handler om informert samtykke. Ved at informanter foreslår andre deltakere, får forskeren informasjon uten at de foreslåtte “andre” har samtykket. En måte å løse dette på, er at de som blir foreslått kan gi samtykke til at deres navn og kontaktinformasjon gis til forskeren før forskeren kontakter dem (Thagaard, 2011, s. 57).

Det tok enda litt tid før jeg hadde oppnådd det antall deltakere jeg ønsket å ha i utvalget, men da de to siste tok kontakt og meldte sin interesse, var utvalget klart.

Olsen (2003) skriver at metodelitteraturen er diffus med tanke på antall deltakere i et kvalitativt forskningsprosjekt. Han viser til Kvale (1997) når han sier at antallet ikke bør være for stort eller for lite (Olsen, 2003, s. 5). Med tanke på antall deltakere, legger Thagaard (2011) vekt på at antallet ikke skal være større enn at det muliggjør å gjennomføre dyptgående analyser av intervjumaterialet (Thagaard, 2011, s. 60).

På bakgrunn av disse uttalelsene, landet jeg prosjektet til å ha fem informanter fra tre forskjellige barneskoler. Den videre kontakten frem til intervjuene fant sted via e-post og telefon. Kontakten bestod i spørsmål om prosjektet, og avtaler om tid og sted.

Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju er en planlagt samtale hvor formålet er å få opplysninger om intervjupersonens opplevelse av ulike fenomen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 357). Det finnes få standardiserte regler og prosedyrer for hvordan man skal gjennomføre et intervju, noe som fører til at intervjuer foregår i mange ulike former. Kvale og Brinkmann (2017) sier

at intervjuet kan være en kunstform om det blir utført på en god måte, - på denne måten kan intervjuet sees på som et kunstverk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 35).

Det kvalitative intervjuet kan også ses som ustrukturert eller ustandardisert, dette gjør at den som intervjuer ofte må handle og ta avgjørelser underveis i intervjuet, utfra hvilken retning samtalen tar. Da man ikke kan forutse retningen intervjuet tar, forutsetter det at forskeren har god kunnskap om temaet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 35). Ved at den som intervjuer tillater seg å handle spontant, kan man følge opp det som dukker opp underveis og raskere komme inn på de temaene man ønsker å undersøke. Ved at nye spørsmål stilles, viser man også interesse for hva informanten forteller, dermed kan man få mer utfyllende svar (Fangen, 2017, s. 179). På bakgrunn av hva som kommer frem, må man i mange tilfeller handle spontant, ha god kjennskap til tema, kunne stille gode spørsmål og endre utforming av spørsmålene ved behov.

Utforming av intervjuguide

Ifølge Befring (2010) er intervju en metode for å *søke* informasjon. Metoden kan beskrives som både krevende, fleksibelt og faglig valid. En intervjuundersøkelse kan foregå som en fri samtale eller ha generelle spørsmål knyttet opp mot et tema. Man kan også benytte en *intervjuguide* med oppsatte spørsmål innenfor et tema eller problemstilling (Befring, 2010, s. 125). Kvale og Brinkmann (2017) beskriver en intervjuguide som et manuskript som er ment å skape mer eller mindre struktur på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162).

Jeg valgte å benytte en intervjuguide for å ha en viss struktur i intervjusituasjonene, med faste temaer og forslag til spørsmål. Temaene kunne endres underveis på bakgrunn av hva intervjupersonen fortalte. Dette er beskrevet av Thagaard (2011), som sier at denne fleksibiliteten er viktig for å følge den enkelte intervjupersons forutsetninger, samtidig som man er åpen for å komme inn på temaer som i utgangspunktet ikke var planlagt (Thagaard, 2011, s. 89). På denne måten kan spørsmålene benyttes som en guide og ikke som en fastsatt plan med bindende spørsmål. Dette er også i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2017) skriver om hvordan man kan benytte en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162).

For å utforme intervjuguiden benyttet jeg problemstillingen i prosjektet som en rød tråd for å påse at spørsmålene var innenfor temaene jeg ønsket informasjon om (se vedlegg 2).

Befring (2010) bemerker at når man utformer en intervjuguide, er det viktig å være oppmerksom på om spørsmålene er *ledende*, og *tydelige*. Krever spørsmålene bakgrunnskunnskap som informanten ikke innehar, eller er spørsmålene for sensitive, slik at informanten ikke ønsker å besvare dem? Gir spørsmålene rom for informantens egne, og kanskje utradisjonelle syn (Befring, 2010, s.125)? Disse spørsmålene hadde jeg med meg i utarbeidelsen av intervjuguiden.

Jeg brukte tid på utforming av spørsmålene før de ble plassert i ulike kategorier som omhandlet de overordnede temaene jeg skulle undersøke. Jeg hadde kontakt med veileder i denne prosessen, hun gav konstruktive tilbakemeldinger, foreslo noen endringer og bidro til at guiden fikk tydelige spørsmål som kunne fungere. Intervjuguiden ble delt i fem temaer: *motivasjon, klassemiljø/atmosfære, atferd, refleksjon rundt egen praksis og opplevelse av å delta i forskningsprosjektet*. Under hver av disse temaene stilte jeg spørsmål til intervjupersonene. Spørsmålene fra guiden ble benyttet, men oppfølgingsspørsmålene måtte ofte tilpasses etter hvilken retning samtalen tok (Kvale & Brinkmann, 2017, s.162; Fangen, 2017, s.179).

Gjennomføring av intervjuer

Thagaard (2011) sier om *hvor* intervjuer skal gjennomføres, avhenger av om forskeren får tilgang til miljøer og personer som er relevante for den valgte problemstillingen. I noen tilfeller kan forskeren måtte finne alternative løsninger for å gjennomføre intervjuene. Det kan oppstå situasjoner hvor forskeren ikke er ønsket, da vil også dette være viktig informasjon å ta med seg videre i prosjektet (Thagaard, 2011, s. 60).

Gjennomføring av intervjuene i mitt prosjekt, ble gjort på skolene hvor de forskjellige intervjupersonene jobbet, hjemme hos meg og hjemme hos en intervjuperson. Dette er i tråd med hva Befring (2010) skriver om sted for intervju, når han sier at det kan foregå *hvor som helst*, og at den mest vanlige formen er *oppsøkende* intervju. Dette skjer ved at intervjupersonen blir oppsøkt hjemme, på arbeidsplassen eller andre steder (Befring, 2010, s. 124). Årsaken til at jeg valgte ulike arenaer var praktiske hensyn, hvor jeg tilpasset meg det som var informantenes ønske, slik at de ikke trengte å bruke mer tid enn nødvendig på intervjuene.

Olsen (2003) har sagt at selv om det ikke finnes en “kvalitativ kokebok”, er det allikevel viktig å forberede seg godt til intervjuundersøkelser (Olsen, 2003, s. 5). I tråd med denne tanken, hadde jeg gjort grundige forberedelser i forkant av intervjuene, men da intervjuene var i gang, erfarte jeg at intervjuguiden fungerte nettopp slik den var tenkt, - som en guide. Jeg oppdaget raskt at det var slik at enkelte spørsmål fungerte bedre enn andre, og jeg gjorde derfor flere endringer som omhandlet spørsmålstillingen underveis. Jeg fokuserte på at informantene skulle få mulighet til selv å komme med sine betraktninger, og forsøkte derfor å gi dem tid til å utdype svarene sine der de hadde mye å komme med. Ved å gi informanten mest mulig frihet til å legge frem sitt syn, vil også validiteten øke (Befring, 2010, s. 125).

De fleste spørsmålene fungerte godt, det var allikevel noen spørsmål som kunne oppfattes som utydelige. Dette var noe som kom frem tidlig i intervjuprosessen. Spørsmålene ble justert til en klarere form, noe som gav tydeligere og mer utdypende svar fra intervjupersonene. Jeg oppfattet at intervjupersonene delte villig av sine erfaringer, noe også Thagaard (2011) referer til når hun sier at det er observert at intervjupersoner er inkluderende overfor en person som engasjerer seg i hva de foretar seg (Thagaard, 2011, s. 60).

Jeg forsøkte å være en “støtte” underveis, samtidig som jeg hadde fokus på at det var intervjupersonen som skulle snakke mest mulig. Formålet med en intervjuundersøkelse er å få innsikt i intervjupersonenes erfaringer, tanker og følelser, noe som ifølge Thagaard (2011) gjenspeiles i intervjupersonenes forståelse av hva de har opplevd innenfor temaet som undersøkes (Thagaard, 2011, s. 87).

De innsamlede dataene fra intervjuene ble oppbevart i safe hjemme hos meg, og de elektroniske dataene ble registrert på pc med personlig passord. Lydfilene ble slettet etter transkriberingen og det resterende materialet har kun vært tilgjengelig for meg.

Lydopptak av intervju

Jeg benyttet digital lydopptaker på mine intervjuer, dette var deltakerne informert om på forhånd i tråd med samtykkeerklæringen (se vedlegg 3).

Det finnes ulike måter man kan registrere intervjumaterialet i en undersøkelse, lydopptak er ofte brukt i registreringen. Fordelen med lydopptak er, ifølge Tagaard (2011), at alt som blir sagt bevares, og at om man skal benytte sitater i presentasjon av funn, finnes de ordrett på

opptakene (Thagaard, 2011, s. 102). Når man benytter lydopptaker blir også nyanser som pauser, tonefall og ordbruk registrert. Det er også en fordel at man kan høre opptaket flere ganger ved behov. Dataene kan også overføres til pc, hvor de enkelt blir tilgjengelig for videre transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205).

Thagaard (2011) skriver om opptak i intervju at det *kan* virke forstyrrende på intervjupersonen, men om personen er engasjert i en samtale, vil det oftest ikke påvirke dem at samtalen registreres (Thagaard, 2011, s. 83).

Ifølge Datatilsynet (2020) finnes det ikke en bestemt regel som omhandler lydopptak i personvernregelverket. Lydopptak ses allikevel, ifølge datatilsynet, på som personopplysninger, da en person kan identifiseres på stemmen og at lydopptak kan vise ulike sinnsstemninger, språklige evner osv. (Datatilsynet, 2020).

Transkribering og bearbeiding av intervju

Når man kommer til transkribering av intervjuene er man som Kvale og Brinkmann (2017) sier, over i en fase som omhandler analyse og verifisering av intervjumaterialet.

Lydopptakene blir i denne fasen omsatt fra lydspor til tekstmateriale som blir lagt inn på pc slik at det skal bli enklere og gjøre den videre analysen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204).

Transkriberingen gir en bedre struktur på intervjumaterialet og kan sees som en start på analysen av innhentede data (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at forskeren i transkriberingen må være spesielt oppmerksom på sin språkbruk i dataoverføringen, da det som i utgangspunktet var en samtale i språklig form hvor både intervjuer og intervjupersonen var til stede, nå er overlatt til den som foretok intervjuene. I transkriberingen skal dette abstraheres til skriftlig form, og når dataene er registrert kan man være tilbøyelig til å se på materialet som grunnleggende empiriske data, selv om det egentlig bare er oversatt fra tale- til skriftspråk. Denne *omgjøringen* ligger i selve begrepet “å transkribere”, da det omhandler det å *transformere*, - som betyr å skifte fra en form til en annen. De påpeker at ironi kan være svært vanskelig å gjengi, da det i intervjuet også foregår non-verbal kommunikasjon, det vil derfor være slik at ironi ofte ikke kommer frem i transkribering av intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205).

Kategorisering av data

Kategorisering, eller koding av data, er den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). Dette er også beskrevet av Thagaard (2011), som beskriver at kategoriseringen foregår ved at man finner de sentrale temaene i det innhentede materialet og plasserer dette i *kategorier* som er meningsbærende for prosjektet. Ved å dele i kategorier, kan store mengder tekst sammenfattes, noe som gjør at teksten blir mer oversiktlig. På denne måten kan forskeren tydeligere se mønstre og sentrale temaer. Koding, er et begrep som ofte benyttes i denne prosessen da innholdet i kategoriene betegnes med “kodeord” (Thagaard, 2011, s. 150). Thagaard (2011) sier allikevel at det kan være usikkert om koding er det rette ordet å benytte i kvalitativ forskning, da det er et begrep som ofte benyttes i analyse i kvantitativ forskning. Hun velger derfor selv å benytte begrepet *kategorisering*. Hun beskriver kategoriseringen som en interaksjon mellom forskerens forforståelse og hvilke tendenser som finnes i datamaterialet ved at forskeren på den ene siden organiserer materialet etter egen forforståelse, mens det på den andre siden gjør at forskeren utvikler en ny forståelse av meningsinnholdet i kategoriene (Thagaard, 2011, s.151).

Jeg har arbeidet med kategoriseringen i mitt prosjekt ved å merke sentrale avsnitt og sitater i ulike farger, for så å samle dataene fra intervjuene i kategorier som er viktige for problemstillingen. Jeg har ikke benyttet dataprogram til dette og har vært bevisst på å gå systematisk frem. I kategoriseringen av materialet, startet jeg med å studere utskriften av de transkriberte intervjuene. Jeg knyttet så ulike avsnitt i teksten til *nøkkelord* som for eksempel *belønning, atferd, atmosfære, indre motivasjon, ytre motivasjon m.m.* Senere gikk jeg tilbake og systematiserte dette i skjemaer på pc, for å gjøre teksten enklere tilgjengelig for den videre analysen av dataene.

Analyse av innsamlet informasjon

Kvale og Brinkmann (2017) beskriver å analysere som å dele opp noe i elementer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). De viser til at analysen kan deles i seks trinn og gir eksempler på hvordan en analyseprosess kan fremstå:

Trinn en dreier seg om den delen hvor intervjupersonene beskriver sin opplevelse av et fenomen i intervjuet, i denne fasen skjer det *lite fortolkning*.

Trinn to handler om at intervjupersonen selv får nye opplevelser av hva de gjør, på bakgrunn av sine egne beskrivelser i løpet av intervjuet. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann sees som en form for *selvanalyse*.

Trinn tre handler om at intervjueren foretar fortolkninger og fortetninger av hva intervjupersonen forteller, for så å “sende” meningen tilbake til intervjupersonen. Denne formen kan medføre en kontinuerlig fortolkning underveis i intervjuet, og kan føre til at intervjuet blir “*selvkorrigerende*” ved at intervjupersonen avkrefter eller bekrefter umiddelbart intervjuerens tolkning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 221).

I trinn fire er intervjueren over i en ny fase hvor det transkriberte intervjuet blir tolket. Her blir intervjupersonens forståelse tatt frem i lyset og forskeren henter så frem *nye perspektiver*.

I det femte trinnet omtales *gjenintervjuing*, hvor tolkningen blir vist intervjupersonen. Dette innebærer at intervjueren gir intervjupersonen mulighet til å kommentere tolkningene og utdype sine tidligere uttalelser.

Kvale og Brinkmann (2017) beskriver det neste trinnet som et “mulig” sjette trinn, hvor det i tillegg til beskrivelse og tolkning, omhandler *handling*. Dette innebærer at intervjupersonene har fått ny innsikt og tar denne i bruk i handling, som gjør at man på dette trinnet kan se likheter med et terapeutisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 222).

Thagaard (2011) på sin side, peker på at den kvalitative forskningen kjennetegnes ved at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlappes av hverandre, og at særlig analyse og tolkning er prosesser som foregår kontinuerlig gjennom arbeidet med prosjektet. Tolkning og analyse henger sammen ved at forskeren parallelt med å få oversikt over materialet, tenker over betydning i den innhentede informasjonen, og på bakgrunn av dette utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2011, s. 30). Allikevel, sier Thagaard (2011), at det er en viss tendens til at de ulike delene i prosjektet følger etter hverandre, ved at man starter med innsamling av data, for så å avslutte dette før analyse og tolkning. Den delen av analysen som omhandler det å få oversikt, skjer ofte også i en tidligere fase enn den delen hvor utviklingen av begrep skjer, og den delen hvor man reflekterer over hvordan de innsamlede dataene kan forstås av forskeren. Mens den tidlige fasen i prosessen handler om direkte kontakt mellom forsker og intervjuperson, handler analyse og tolkningsprosess om forhold mellom forsker og tekst. På denne måte kan man ifølge Thagaard (2011) si at den

kvalitative forskningsmetoden er inndelt i faser, til tross for at fasene overlapper hverandre underveis i arbeidet. Presentasjonen av resultatene av undersøkelsen markerer en avslutning av prosjektet (Thagaard, 2011, s. 31).

Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2017) ulike måter å forstå og beskrive validitet og reliabilitet på. Enkelte har også erstattet begrepene i den kvalitative forskningen med *troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 275).

Metaforer benyttes ofte i vitenskapelige tekster, ved at *en* ting enklere kan forstås ved hjelp av en annen. Kvale og Brinkmann (2017) sier at innholdet kanskje blir enklere å huske og forstå om man benytter metaforer underveis i teksten. Metaforer er nyttige i kvalitative rapporter ved at man får et rikere språk, og dermed gir en mer fullstendig beskrivelse av det man ønsker å få frem (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 316). Ved at man benytter fysiske uttrykk, kan metaforer på denne måten bidra til å skape mening i den enkeltes forståelse (Thagaard, 2011, s. 131).

Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2017) beskriver reliabilitet som forskningsresultaters troverdighet. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Thagaard (2011) skriver om reliabilitet at det opprinnelig var et begrep som var knyttet til kvantitativ forskning og viser til at flere lærebøker har fremhevet at det kunne vært hensiktsmessig å bytte ut begrepet med et alternativt begrep som er mer tilpasset den kvalitative tilnærmingen. Det har ikke blitt etablert noen ny praksis rundt reliabilitetsbegrepet, så dette benyttes fremdeles. Thagaard (2011) beskriver reliabilitet som forskningens *pålitelighet* (Thagaard, 2011, s. 22).

Validitet

Kvale og Brinkmann (2017) sier at validitetsbegrepet kan defineres som sannhet, riktighet og styrke i et utsagn, noe som i forskningssammenheng dreier seg om hvor godt egnet en metode er for å undersøke det som er tenkt undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

En åpen beskrivelse av validitet gis når det stilles spørsmål om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke. I dette mer åpne perspektivet blir validiteten beskrevet som ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Validiteten i et prosjekt handler ikke bare om metoden som benyttes i forskningen, da også forskerens håndverk og troverdighet er tungtveiende i forskningsprosessen. Validiteten kan påvirkes på ulike områder som for eksempel av forskeren som person, erfaring, moralsk integritet og det Kvale og Brinkmann (2017) beskriver som “praktisk klokskap.” Validitet er ikke kun knyttet til å være gjeldene i en bestemt fase av forskning, men er et begrep som gjelder gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 277).

Thagaard (2011) beskriver validitet som et spørsmål om gyldigheten av resultatene av forskningen, om de representerer et riktig bilde av den virkeligheten som er undersøkt. Hun beskriver et skille mellom intern og ekstern validitet hvor den eksterne validiteten knyttes til om forståelsen i en studie kan knyttes til, og være gyldig i andre sammenhenger, - i denne sammenhengen benytter Thagaard (2011) begrepet overførbarhet. Hun utdyper at dette begrepet har en mer direkte tilknytning til om tolkninger fra et prosjekt kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Den interne validiteten handler om fortolkninger og vurderinger innenfor enkeltstudier (Thagaard, 2011, s. 201).

Thagaard (2011) skriver at vitenskapelige publikasjoner skal være begrunnet og at det i prinsippet skal være dokumentasjon for alle tolkninger som er utført i datamaterialet. Resultatet av prosjekter skal kunne spesifiseres gjennom å gjøre rede for fremgangsmåten, som vil vise hvordan forskeren har kommet frem til en bestemt forståelse av prosjektet. Dette innebærer også relasjoner til informanter, da det vil kunne påvirke konklusjonene i prosjektet ved at relasjoner kan knyttes til forskerens posisjonering i forhold til informanter (Thagaard, 2011, s. 202).

For å sikre best mulig tolkning av data, har jeg underveis vært bevisst min rolle, og hatt et kritisk blikk på egen tolkning av dataene. Befring påpeker også at man ved å legge mest mulig til rette på intervjupersonens premisser gjennom deltakelsen, vil styrke prosjektets validitet (Befring, 2010, s.125).

Som en del av å sikre prosjektets validitet, ønsket jeg å få vite noe om hvordan intervjupersonene hadde opplevd å delta i mitt masterprosjekt. Lærerne uttrykte blant annet at de syntes det var spennende og lærerikt å delta (se vedlegg 4).

Overførbarhet

Om et resultat fra en undersøkelse kan overføres til andre sammenhenger, omtaler Thagaard (2011) som *overførbarhet*, og knytter begrepet til *gjenkjennelse*. Gjenkjennelse beskrives her som at personer som har erfaring med de fenomenene som er undersøkt i et prosjekt, kan gjenkjenne seg i tolkningene i teksten. Dette innebærer at teksten og tolkningen som er gjort, gir leseren en dypere mening som går utover leserens forståelse (Thagaard, 2011, s. 209). At leseren kjenner seg igjen i tolkningen, er et kriterium for tolkningens *overføringsverdi*, det betyr ikke at alle er *enige* i tolkningen, men om det skal ha en verdi bør det være flere som kjenner seg igjen i tolkningen og kan knytte den til egne erfaringer. På den andre side, om ingen kjente seg igjen i tolkningen og fant mening i den, kunne man ifølge Thagaard (2011) satt et spørsmålstegn ved forskerens tolkning (Thagaard, 2011, s. 210).

Etiske vurderinger

Etikk kommer fra det greske ordet *ethos*, og betyr karakter. Da etikk ble oversatt til latin, ble det til ordet *mores*, noe som igjen har ført frem til hva vi kjenner som *moral* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Kvale og Brinkmann (2017) beskriver skillet mellom de to begrepene, ved at etikk er et mer formelt begrep, som betegner for eksempel etiske retningslinjer, mens moral er mer et hverdagsbegrep som omhandler daglig oppførsel og hvordan vi bør *handle, forstå, føle eller være* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97).

Befring (2010) sier om etikk at det kan gi oss et systematisk grunnlag for å vurdere normative og moralske problemstillinger. Han gir eksempler på dette ved å nevne kriterier som hva som er rett og galt, hva som er akseptabelt eller forkastelig, hva er verdig eller uverdig, dette sier han, kan bli en type målestokk både i forskningssammenheng og i annen menneskelig aktivitet. I forskningssammenheng vil spørsmålet være; "Hvordan bør forskersamfunnet fungere?" Mens det i menneskelig aktivitet vil kunne stilles; "Hvordan bør vi handle?" Her

viser Befring til det vi kjenner som *normer*, eller etiske og moralske *regler* (Befring, 2010, s. 54).

Etisk bevissthet er svært viktig i kvalitativ forskning, da man kommer tett på informantene og får innsyn i deres private svære. Hatch (2002) oppfordrer forskeren til å stille seg noen spørsmål som fører til at man må tenke over etiske problemstillinger underveis. Hatch viser til spørsmål som for eksempel “Hvorfor gjør jeg denne forskningen?” “Hvem har utbytte av den?” “Hvilken fordel har informanten av forskningen?” “Hvem har noe å risikere i det jeg undersøker, og skal jeg gjøre intervjuer på tross av risiko?” (Hatch, 2002, s. 68). Spørsmålene Hatch (2002) viser til, kan være av stor nytte for forskeren, allikevel påpeker Hatch at den etiske vurderingen til slutt kommer an på forskeren selv. Ved at forskeren gjør gode vurderinger, vil sjansene øke for at informantene får en verdig og rettferdig behandling (Hatch, 2002, s. 69).

Thagaard (2011) legger vekt på at forskeren viser respekt for intervjupersonenes grenser, og ikke påvirker dem til å gi opplysninger de vil angre på senere, og som kan medføre problemer. Prinsippet om at forskning ikke på noen måte skal skade deltakerne er svært viktig etisk prinsipp i forskningssammenheng (Thagaard, 2011, s. 110).

Forskningsetikk

Thagaard (2011) sier at et viktig forskningsetisk prinsipp er at forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til skade for deltakerne, og at det for å unngå skadelige konsekvenser handler om at det blir etablert tillit mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2011, s. 110).

Forskningsetikk blir av Befring (2010) omtalt som *fagetikk*, da det benyttes av noen som har et profesjonelt vitenskapelig ansvar (Befring, 2010, s. 55). Han henviser til leger og lærere som har en profesjon hvor etikk står svært sentralt. Lærere har et stort etisk ansvar ved å være bevisste på hva de formidler til elevene av egne holdninger, kultur osv. da de er hva Befring beskriver som *frontfigurer* for den oppvoksende generasjon av barn og ungdom. Han sier at etikk derfor bør stå sentralt i både lærerutdanning og i den profesjonelle yrkesutøvelsen (Befring, 2010, s. 55).

For å unngå skadelige konsekvenser av forskning, fremhever Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) prinsippene om at “Forskeren skal

arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse.” Thagaard (2011) sier at dette blant annet innebærer at forskeren underveis må vurdere hvordan deltakerne best kan beskyttes mot at det blir uheldige konsekvenser av forskningsprosjekt (Thagaard, 2011, s. 29).

9. juni 1978, ble det i Norge nedfelt i lov om personregister, normer og regler for hvordan man skulle beskytte forsøkspersonens integritet i en undersøkelse. Det ble blant annet stilt krav til informert samtykke, behandling av personlige data, anonymisering, innsynsrett, og taushetsplikt for de som har innsyn i forskningen (Befring, 2010, s. 67). I 1990, ble Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) opprettet (Befring, 2010, s. 67).

Kvale og Brinkmann (2017) sier at det i kvalitativ forskning, som intervju, vil oppstå etiske utfordringer da man undersøker menneskers privatliv som fører til nedtegnelser som senere blir offentliggjort i rapporter. På bakgrunn av dette bør man som forsker gjøre etiske vurderinger og ta etiske hensyn fra man starter prosessen frem til forskningsprosjektet er ferdigstilt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97).

Man vil som forsker kunne komme opp i situasjoner hvor man må gjøre etiske vurderinger som blant annet kan omhandle utsatte barn (Hatch, 2002, s. 67). Hatch (2002) nevner dette spesielt med tanke på forskning innenfor oppvekst og opplæringsfeltet, hvor man kan få opplysninger som kan omhandle barn som kan ha vært utsatt for mishandling og omsorgssvikt. Disse opplysningene har man plikt til å varsle (Hatch, 2002, s. 67).

Ulike teoretiske tilnærminger danner ifølge Befring (2010) grunnlaget for å nyansere perspektivet i forskningsetikken. *Konsekvensetikk*, basert på følger eller konsekvenser av en handling. *Pliktetikk*, hvor handlingen som avgjør hva som er rett og galt. *Sinnelagsetikk* omhandler om personen hadde gode intensjoner med handlingen. *Ansvarsetikken* handler om makt og ansvarsrelasjoner mellom elev og lærer, eller barn og foreldre, hvor relasjonene innebærer pedagogiske implikasjoner (Befring, 2010, s. 61). Makt er et begrep som er gjeldende. I et etisk perspektiv vil det være viktig å være bevisst på at man benytter denne “makten” til det beste for barnet/eleven og ikke til det som er best for oss selv. Befring (2010) sier at dette ikke er et spørsmål om en uinnskrenket makt, men et spørsmål om *ansvar* (Befring, 2010, s. 60).

Informert samtykke og frivillighet til å delta

Informert samtykke handler i prinsippet om at man i forskningen skal respektere deltakerne og sørge for at de ikke utsettes for skade (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Dette vektlegger også Aase og Fossåskaret (2015) når de sier at forskeren har ansvar for at deltakere i et forskningsprosjekt ikke utsettes for skade eller alvorlig belastning ved å delta (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 197).

Ved informert samtykke informeres deltakerne om fordeler og ulemper, de informeres om innhold og tema for prosjektet, samt det overordnede målet for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Befring (2010) sier at det ikke er nok å informere, men at den ansvarlige for prosjektet skal forsikre seg om at informasjonen også er gjort forståelig for informanten. Ved å benytte informert samtykke sikrer man det etiske perspektivet ved at informanten har rettigheter som skal hindre krenkelser som følge av deltakelsen (Befring, 2010, s. 68). Et annet viktig poeng er at forskeren ikke på noen måte kan frasi seg ansvar for dette ved at deltakere fritar forskeren for ansvar gjennom samtykke (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 197).

Kvale og Brinkmann (2017, s. 104) skriver at ved informert samtykke, blir deltakerne gjort oppmerksomme på at de når som helst kan trekke seg fra deltakelsen, uten grunn. Om dette sier Thagaard (2011) at prinsippet om at deltakere når som helst kan trekke seg, er basert på respekt for at individet har råderett over eget liv og de opplysninger om seg selv de har delt med andre (Thagaard, 2011, s. 26). Det skal også tydelig fremkomme i samtykket at deltakelsen er frivillig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Et fritt samtykke er bygget på at samtykket er gitt uten at det har vært press utenfra (Thagaard, 2011, s. 26).

Det skal ifølge Norsk Senter for Forskningsdata (2020) være like enkelt å trekke seg, som å samtykke til deltakelse. Informert samtykke innebærer ifølge Thagaard (2011) at intervjupersoner når som helst kan avbryte sin deltakelse og trekke seg fra et forskningsprosjekt uten at det fører til negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2011, s. 26). Verken forskeren eller intervjupersonen kan vite helt sikkert hvordan prosjektet utvikler seg, forskeren må av denne grunn være forberedt på å forhandle om samtykke underveis i prosjektet (Thagaard, 2011, s. 227).

For at et samtykket skal være gyldig må det kunne dokumenteres, det er ingen spesiell henvisning til hvordan det skal gjøres i lovverket, men man kan benytte seg av signatur, lydopptak, avkrysning eller E-post (NSD, 2020). Kvale og Brinkmann (2017) peker også på annen informasjon deltakerne bør få kjennskap til, som blant annet å vite hvem som kan få adgang til intervjumaterialet, om intervjuene blir offentliggjort og om de får mulighet til å få innsikt i transkripsjon og analyse av dataene. En skriftlig avtale om informert samtykke vil sikre både deltakerne og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104) (se vedlegg 3).

Meldeplikt ved behandling av personopplysninger

Personopplysningsloven (2001) sier om meldeplikt at forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til NSD (Thagaard, 2011, s. 25). Ifølge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), er det avgjørende for om prosjektet skal meldes om man skal behandle personopplysninger (NSD, 2020). NSD har utarbeidet skjemaer til dette formålet. Med tanke på personopplysninger forstås dette som opplysninger som kan identifisere personer direkte eller indirekte, og kan knyttes til enkeltpersoner (Thagaard, 2011, s. 25).

Mitt prosjekt inneholder ikke direkte personopplysninger, men lydopptak av intervjuene gjør at personene vil kunne identifiseres på stemmen. Prosjektet ble meldt til NSD innenfor rammene for oppstart av prosjektet, senest 30 dager før innhenting av data. All nødvendige tilleggsinformasjon ble vedlagt, slik som informasjonsskriv, intervjuguide og registreringsskjema (Ringdal, 2016, s. 458). Prosjektet ble vurdert og godkjent (se vedlegg 1).

Konfidensialitet og anonymisering av deltakere

Kvale og Brinkmann (2017) skriver om konfidensialitet i forbindelse med forskningsintervjuer, at det handler om rammene for hva forskeren kan benytte informasjonen fra intervjupersoner til (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). Dette er noe som blir avklart med deltakerne i forkant av undersøkelsen gjennom informert samtykke. Et annet element de nevner, som gjør at det er viktig å beskytte informantenes konfidensialitet, er at intervjuene kan komme inn på følsomme temaer, som omhandler både intervjupersonen, institusjoner og andre personer som nevnes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213).

Thagaard (2011) påpeker at prinsippet om konfidensialitet må sikres ved at intervjupersonene blir anonymisert før studiene presenteres, og viser til forholdsregler hentet fra NESH: “Forskeren skal vise tilbørlig respekt for individets privatliv. Informanter har krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre” (Thagaard, 2011, s. 27). Deltakere i forskningsprosjekt har rett til privatliv, men dette kan føre til både forskningsmessige og etiske dilemmaer for forskeren (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 106). Thagaard (2011) på sin side, nevner at spørsmålet om å ivareta informanter i forskning kan være utfordrende, da den som gir informasjon har tillit til at forskeren ikke gir opplysningene videre (Thagaard, 2011, s. 27). Kvale og Brinkmann (2017) skriver også om tillit, når forskere i noen tilfeller kan få tilgang til opplysninger som kan omhandle for eksempel omsorgssvikt. Dette kan medføre juridiske utfordringer med tanke på løfte om tillit og konfidensialitet ved å delta. Konfidensialitetens funksjon kan da bli satt på prøve i et etisk usikkert perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106).

ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har utført analysen i prosjektet. Kapitlet vil omfatte presentasjon av intervjupersoner, presentasjon og tolkning av data i lys av teori, motivasjon, ros og belønningskultur på skolene, digital undervisning, effekt av belønning og lærernes egne refleksjoner rundt belønning. Til slutt vil jeg komme inn på fagfornyelsen som trådte i kraft for elever i grunnskolen og Vg1 ved skolestart 2020. Temaene har fremkommet underveis i prosessen, blant annet på bakgrunn av hva som er kommet frem i intervjuprosessen. Digital undervisning er et eksempel på dette, da det er noe som ble vektlagt som en motivasjonsfaktor av flere av lærerne.

Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg hele tiden forsøkt å ha en god struktur i arbeidet med analysen. Dette har jeg gjort ved å stadig vende tilbake til problemstillingen og forsikre meg om at fokuset har vært rettet mot denne og de andre forskningsspørsmålene. Dette tenker jeg har vært viktig for å sikre god oversikt over datamaterialet.

Presentasjon av intervjupersoner

Jeg har i dette prosjektet benyttet intervju av fem lærere fra forskjellige barneskoler. Alle intervjuene startet med en lett samtale om løst og fast, dette mener jeg gjorde at samtalene mellom intervjupersonene og meg som intervjuer, fikk en lett tone.

Presentasjon og tolkning av data

I de følgende delene av analysekapitlet vil jeg gå inn på de ulike temaene jeg har funnet i dataene fra intervjuene. Det første jeg vil komme inn på i analysedelen er motivasjon, da dette ligger som en rød tråd gjennom hele prosjektet. Materialet fra intervjuene vil, når det knyttes til indre motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori, innebære faktorer som valg, interesse, autonomi og relasjoner. Dataene som omhandler ytre motivasjon vil sees i lys av selvbestemmelsesteori, samt operant betinging.

Motivasjon

Det første temaet i intervjuprosessen handlet om motivasjon. På spørsmål om hvordan Carl vil beskrive motivasjon, sier han at han synes det kan være vanskelig med definisjoner, men at han først og fremst tenker på en indre- og en ytre motivasjon.

(...) i mye av det jeg har lest i litteraturen, er det jo lagt mye vekt på den indre, - men når du er lærer, må du i realiteten også bruke ytre motivasjon. Du må kanskje ha litt å lokke med, og gjøre ting litt spennende for at de skal ha lyst til å lære. (Carl)

Carl snakker om en kombinasjon av indre og ytre motivasjon. Det er i tråd med hva Danielsen (2020) skriver om selvbestemmelsesteori, at den fokuserer på at mennesker har et indre driv, men at de også har behov for aktiv støtte fra det psykososiale og kulturelle miljøet (Danielsen, 2020, s. 224). Bent sier at det “handler om å finne rett inngangsvinkel til elevene. Carl ser også dette, og refererer i den sammenheng til hvilke tema det jobbes med. Jeg oppfatter dette som *interesse*, noe Diseth (2019) beskriver som et sentralt kjennetegn på indre motivasjon (Diseth, 2019, 100). Dette er noe også Dagny legger vekt på da hun nevner at engasjement og interesse kan fremme motivasjon. Samtidig påpeker hun at også konteksten rundt elevene kan påvirke motivasjonen. Hun nevner faktorer som medelever og klasseledelse, og sier at hun med klasseledelse legger vekt på at det er varierte undervisningsmetoder, variasjon i dagene, at man ikke bare tenker bøker, men tenker varierte veier til målet. Hun mener at elevene da kan få ulike perspektiv og vinklinger for å nå målet. Ved at Dagny gir ulike handlingsalternativer, kan behovet for autonomi støttes (Diseth, 2019, s. 40). Det kan også sees i sammenheng med hva blant annet Bø og Helle skriver om en drivkraft, - en tilstand som får individet til å utføre en handling eller atferd (Bø & Helle, 2005, s. 165). Jeg oppfatter at Dagny forsøker å benytte ulike veier for å finne elevenes drivkraft. Anne og Eli beskriver også motivasjon som noe du har *lyst til* å gjøre, noe som *driver deg* fremover mot et mål.

Ytre motivasjon

Bent sier at det kan være en *motor* for å gjøre det som er målet med undervisningen. Han sier videre at elevene ikke alltid har den indre motivasjonen som skal til, og at en ytre faktor da kan få dem til å komme i gang, som en hjelp på veien. Jeg vil knytte Bents utsagn til operant betinging.

Anne forteller at hun kan benytte belønning som motivasjon både på enkeltbarn og i hele klasser, særlig på de som synes skolehverdagen er vanskelig, de som strever med atferd, eller det faglige. Disse elevene kan trenge en dytt, eller ekstra oppmerksomhet for å bli motivert. Noe av utfordringen med at ytre motivasjon benyttes, kan muligens ligge i hva Eli ytrer når hun beskriver hvorfor hun noen ganger benytter det: “Når det brenner, har man ikke så mye tid til å reflektere.” Bent er inne på det samme når han påpeker at “når man jobber med barn, må man hele tiden snu litt på hælen, at det ikke er tid til å planlegge alt.” Jeg oppfatter her at Eli og Bent beskriver en travel hverdag, hvor de ofte må handle uten å tenke gjennom *hvorfor* de velger å benytte belønning, for eksempel når det oppstår uforutsette situasjoner hvor de må handle spontant.

Når Carl snakker om belønning sier han at han først bruker tid på å bli kjent med elevene, og gjør seg opp en mening om hva som kan virke og ikke. Videre gjør han avtaler med elevene underveis, så de også skal få være med og ta noen valg rundt eventuell belønning. Her er Carl inne på faktorer i selvbestemmelsesteori som innebærer både valg, elevenes interesse og relasjoner på vei mot kunnskap. På spørsmål om han benytter spontan belønning svarer Carl at belønning oftest er planlagt, men at det hender at de får et ekstra friminutt. Han har også overasket med pop-korn for at de skulle få en hyggelig overraskelse. Han forteller at han gjør dette for at det ikke bare skal fokuseres på fag, og at elevene også skal lære å være hyggelige mot hverandre, være litt rause. På denne måten sier han at han forsøker å speile en fin måte å være på for dem. Jeg opplever at Carl er opptatt av elevenes sosial- og læringsmiljø, noe som også er i tråd med opplæringsloven (1998). Danielsen viser til selvbestemmelsesteori, når hun sier at en støttende og omsorgsfull lærer kan påvirke elevene til å bli mer støttende for hverandre ved at læreren er en modell for interaksjonsmønstre i klassen (Danielsen, 2010, s.466).

Eli sier hun tenker at ytre motivasjon ikke er så bra, “vi må få dem til å ha lyst selv, det er jo den veien vi vil.” Hun har opplevd at ytre motivasjon kan hjelpe over kort tid, for å komme litt fremover, men *kun* over kort tid. Hun sier at den indre motivasjonen kommer etter hvert, den ytre er mer for en periode. Ifølge selvbestemmelsesteori, vil elevene kunne føle en form for *kontroll* fra læreren om atferden deres styres av en ytre regulering, noe jeg opplever Eli beskriver når hun sier “Man får dem jo til å gjøre det, men om lysten er der vet jeg ikke.” (Deci & Ryan, 2008, s.182). Når Eli sier at *de får dem til å gjøre ting*, tenker jeg først og

fremst at de benytter ytre kontroll. Læreren er giver av belønning, og har dermed kontroll på situasjonen, mens eleven er mottaker. Som vist i teorikapitlet, stiller Kohn spørsmål ved om denne *kontrollen* kan gjøre noe med relasjonen mellom lærer og elev (Kohn, 1999, s. 57).

Indre motivasjon

Carl er inne på selvbestemmelsesteori når han sier han tror de ytre rammene kan gjøre at indre motivasjon kan oppstå. Han gir et eksempel hvor en elev kan si “Dette var en fin time!” Carl svarer: “Så fint at dere merket det dere også, var det ikke deilig å ha det sånn?” på denne måten oppfatter jeg at Carl håper de kan få indre motivasjon for ro og jobbing ved å gjøre slike erfaringer, at de selv kan være med å påvirke atmosfæren i klasserommet. Jeg opplever også at Carl spontant støtter elevene når han spør om det ikke var deilig å ha det sånn. På denne måten kan elevene oppleve den gode erfaringen som selvbestemt, og på den måten få indre motivasjon til å ønske oppleve det igjen.

Bent trekker frem elevenes *frihet* til å velge arbeidsmetode. Frihet omtales i selvbestemmelsesteori, hvor Danielsen (2020) henviser til at elevene ved indre motivasjon opplever frihet, fri vilje og valg i læringsprosesser (Danielsen, 2020, s. 299). Bent sier han tror elevene får mer eierskap om de får være med å bestemme rammene. Dette ser han som viktige faktorer for å bygge opp indre motivasjon. Valg står også sentralt i selvbestemmelsesteori (Danielsen, 2020, s. 299). Bent viser her at han er bevisst på dette området ved at hans elever opplever å få ta valg. På denne måten kan de gjøre egne erfaringer på hva som fungerer best for dem. Ifølge Danielsen kan det å ta egne beslutninger føre til en opplevelse av autonomi i læringssituasjonen (Danielsen, 2020, s. 231). Bent har vist i intervjuet at han er bevisst på å gi elevene valg, og tilpasse arbeidsmetoder etter elevenes ønsker om det lar seg gjøre.

“Har jeg lyst til å gjøre denne oppgaven?” (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Kan dette spørsmålet være noe av essensen i hva Eli sier om *mening* i dette sitatet?

Det er jo ikke alltid man forstår “hvorfor” selv heller, for det er jo en del ting vi skal gjennom som ikke alltid gir så mye mening. Barna ser det jo ikke helt sånn, og de ser jo heller ikke hva de trenger å lære, men noen ganger kan ting bli litt meningsløst når de aller helst vil ut i sandkassa å leke. Det er jo ikke alltid vi kan ta med oss bokstavene ut i sandkassa. (Eli)

Det å kunne ta med seg bokstavene ut i “sandkassa” for å skape indre motivasjon, vil si at læreren i praksis flytter klasserommet ut i sandkassa. Jeg tenker at “sandkassa” kan være en metafor, eller et symbol på andre læringsarenaer som er tilpasset elevgruppen, eller en metafor for *mening*. Dette vil jeg se i sammenheng med hva Danielsen skriver om hvordan læreren og det psykososiale læringsmiljøet kan påvirke elevenes motivasjon positivt eller negativt (Danielsen, 2020, s. 221). Jeg oppfatter at Eli benytter miljøet for å bygge indre motivasjon. Selv om det i hverdagen, som Eli sier, ikke alltid er mulig, oppfatter jeg at det ligger et *ønske* om at elevene skal finne *mening* i oppgavene hun gir dem. Menning står sentralt også i selvbestemmelsesteori, sitatet fra Eli gir derfor rom for refleksjoner rundt meningsbegrepet på bakgrunn av selvbestemmelsesteori. Dette har gjort at tittelen på mitt masterprosjekt ble hentet fra nettopp dette sitatet: “Det er jo ikke alltid vi kan ta med oss bokstavene ut i sandkassa.”

Når Anne skal fortelle hvordan hun tenker at lærerne kan være med å øke elevenes indre motivasjon, sier hun:

Engasjement! Jeg tror det er alfa og omega. Man kan si at “det er gøy”, uten helt å mene det, men det tror jeg elevene gjennomskuer ganske fort. Derfor ønsker jeg heller ikke å undervise i fag jeg ikke er god på, for da er jeg ikke så godt motivert, - og det merker de raskt. Jeg tror det har alt å si at jeg er motivert og synes det er spennende selv! (Anne)

Jeg kobler det Anne uttrykker til at hun ønsker å vise god *kompetanse* i fagene hun underviser. Lærerne har også behov for å få dekket sine psykologiske behov for å føle seg indre motivert. I teorikapittelet som omhandler selvbestemmelsesteori, er det mer utdypet hva Deci og Ryan (2018) sier om at en manglende følelse av kompetanse, kan påvirke den indre motivasjonen og føre til ineffektivitet, eller evne til å mobilisere (Deci & Ryan, 2018, s. 95).

Dagny forteller at hun bygger indre motivasjon ved at hun er *rundt* elevene og “tar” dem i å få til ting, komme ofte bort til dem og sørge for at alle har forstått hva de skal gjøre. Da får hun gitt en direkte tilbakemelding som kan være “nå gjorde du akkurat det vi snakket om”, “nå fikk du det til!” Hun sier:

Jeg har tro på at vi må følge elevene tett nok til å se, og gi dem tilbakemelding på at de mestrer ting de kanskje ikke har klart før. Det merker jeg har mye mer effekt enn noe annet. (Dagny)

Jeg opplever at Dagny er opptatt av å bygge gode relasjoner for å fremme elevenes indre motivasjon ved å være “tett på,” og gi emosjonell støtte til elevene gjennom blant annet oppmuntring, varme og respekt (Danielsen, 2020, s. 226). Her er Dagny inne på to av behovene i selvbestemmelsesteorien: kompetanse og tilhørighet. Dagny forteller at hun legger stor vekt på at elevene skal føle mestring. Dette prøver hun å støtte ved å *se* dem og gi dem raske tilbakemeldinger, noe hun opplever som effektivt. Jeg oppfatter her at Dagny ivaretar kompetansebehovet.

Valg

Dagny sier hun vektlegger at elevene skal kunne ta egne valg i skolearbeidet gjennom medvirkning, demokrati, og andre prosesser hvor de skal lære å lytte til og forstå andre. Om demokrati og valg sier Carl at det kan bli for demokratisk noen ganger, og viser til et eksempel fra når klassen skal se film. “Det er alltid noen som har sett den, eller ikke vil se den og den filmen, - da får de komme med forslag, også bestemmer jeg.” Bent er også opptatt av at elevene skal få ta egne valg.

Jeg synes det er mye lettere å tilpasse opplæringen etter at de fikk egen pc. Jeg gir alltid elevene valg om de skal bruke pc eller skrive i boka, det er ingen som tar opp boka lengre. (Bent)

Ifølge selvbestemmelsesteori, vil det å få delta i valg og få mulighet til å bestemme selv, kunne føre til styrket indre motivasjon da individet opplever større grad av autonomi på denne måten (Deci & Ryan, 2000, s. 70; Reeve, 2009, s. 160). Bent spør ofte eleven hvordan de har lyst til å jobbe, noe som er i tråd med hva selvbestemmelsesteorien beskriver.

Interesse

Interesse er et annet begrep som blir fremhevet i selvbestemmelsesteori. Anne beskriver interesse på denne måten: “Det er jo interesse som gjør elevene motiverte. At de har interesse av å lære, - de vil lettere lære det de ønsker å gjøre selv.” Danielsen (2020) bekrefter dette når hun sier at det antas at det ved å stimulere elevenes engasjement kan forbygge at de kjeder seg og i verste fall faller ut av skoleløpet (Danielsen, 2020, s. 223).

Dagny har også tro på at interesse kan bidra til å skape indre motivasjon.

Hvis man bare tar de som rekker opp hånda, kan det være mange som ikke som er koblet på, så om alle skal lære må man tenke metoder som gjør at alle må tenke og reflektere og bidra til fellesskapet.
(Dagny)

På denne måten, sier hun at hun kan fange elever som vanligvis ikke er så aktive ved å benytte metoder som kan fatte deres interesse.

Psykologiske behov

Tilhørighet

Dagny sier det tar tid å bygge relasjoner, og legger vekt på at man som lærer må se hver enkelt *ofte nok*, være *tett på*, og gi *raske tilbakemeldinger* for å motivere. Hun sier at det kan være noen av de eldre barna som gir uttrykk for at det er litt “kleint” å bli sett. Allikevel tror hun de liker det litt, og at det kan være nok bare å si “hei!” Jeg vil se dette i sammenheng med behovet for tilhørighet, hvor Danielsen (2020) viser til empirisk forskning innenfor selvbestemmelsesteori, som viser at støtte fra lærere, varme, og nærhet skaper gode lærer-elev relasjoner (Danielsen, 2020, s. 227). Alle lærerne uttrykker at de er opptatt av å bygge gode relasjoner til elevene. Dagny påpeker at hun har tro på at å *se* elevene fører til mer mestringsfølelse enn belønning. Her er Dagny inne på selvbestemmelsesteori, hvor hun ser at faktorer som innebærer blant annet relasjon til elevene, har en større effekt enn hva kontroll ved hjelp av belønning kan ha. Carl sier at “når man skal gi tilbakemeldinger til en elev er det ofte fokus på mestring, etter hvert som man får en relasjon til eleven vet man jo også hvor lista ligger.” Carl sier også at han iblant kan bli usikker på den jobben han gjør:

(...) er jeg bra nok? Jeg forholder meg mest til foreldre og elever, det er jo de jeg jobber med, og det er jo de tilbakemeldingene som er viktige for meg. Det er de som gjør at jeg fortsatt jobber som lærer.
(Carl)

Her legger Carl vekt på relasjonene til elever og foresatte, at det er de han samarbeider mest med, og som gir han verdifulle tilbakemeldinger. Jeg vil knytte det til behovet for tilhørighet og kompetanse når han sier at det er foreldre og elevers tilbakemeldinger som er viktigst.

Bent blir også engasjert når vi tar opp spørsmål om å bygge relasjoner til elevene. Han sier at det er viktig. “Det viktigste egentlig!” Som klasseleder må du ha masse varme, se elevene og vise interesse. De må føle at “læreren liker meg!” Her er også Bent inne på sentrale punkter

fra selvbestemmelsesteori, som omhandler tilhørighet. Eli er også inne på dette når hun tror at det er dialogen mellom lærer og elev som fungerer best på motivasjonen, det at de føler de blir sett. Hun sier man må gå litt bakom atferden og se. “Hva er grunnen til at han gjør sånn?” så de skjønner at vi prøver å forstå.

Carl sier han benytter inspeksjoner til relasjonsbygging ved at han går dit elevene oppholder seg. Han er også inne på behovet for tilhørighet. Han sier han gjerne spør elever om hjelp til ting, for som han sier:

Det gjelder å hele tiden å finne de rommene, for det er jo egentlig veldig lite tid til det, - så da må du lage det selv- rom for å skape relasjoner. Jeg bruker mine egne pusterom til dette, for noen elever trenger mer hyppig oppfølging. (Carl)

I selvbestemmelsesteori er det lagt vekt på tilhørighet som et av de psykologiske behovene. Danielsen (2020) skriver om tilhørighet, at det handler om at eleven føler seg *verdsatt* og *respektet*. Ved at eleven opplever varme, omsorg og gjensidig interesse i interaksjonen, vil eleven oppleve en omsorgsfull relasjon (Danielsen, 2020, s. 226). Carl viser i foregående sitat, at han legger stor vekt på å tilfredsstille behovet for tilhørighet. Han forteller at han benytter sine egne “pusterom” for å bygge relasjon til elevene ved å finne rom til det i hverdagen. Grunnlaget for å oppfylle behovet for tilhørighet er ifølge selvbestemmelsesteori, basert på sosial interaksjon med andre, ved å føle at man er likt og at noen bryr seg. Behovet for tilhørighet kan også oppfylles ved at man opplever at ens eget engasjement og innsats for andre er betydningsfullt (Diseth, 2019, s. 48). Jeg oppfatter at Carl er god på relasjonsbygging, og at han ved å ha dette fokuset også selv kan oppleve å få tilfredsstilt relasjonsbehovet med elevene, slik det blir beskrevet i selvbestemmelsesteori.

Autonomi

Jeg vil plassere Bents læringsstil innenfor selvbestemmelsesteori, når han forteller at han forsøker å linke temaene opp mot det virkelige liv. Han er opptatt av at alt ikke skal være teoretisk, og spør elevene om hvilke hverdagssituasjoner de kan bruke det de skal lære, for så å knytte det opp mot sammenhenger elevene kan se nytte av det. Dette kan knyttes til selvbestemmelsesteori, og Danielsen (2020), som sier man kan gjøre fagstoffet relevant ved å knytte det opp mot elevens interesse, eller på annen måte knytte stoffet til elevens livsverden (Danielsen 2020, s. 231). Jeg opplever Bent som autonomistøttende, når han er tydelig på at

man som lærer må *hekte* seg på elevene, og tenke utradisjonelt for å fange interessen deres. Han legger også til at bruk av pc i undervisningen har åpnet for mange nye muligheter på dette området.

Carl forteller at han stadig har lagt mer vekt på *hvorfor* de skal jobbe, forklare elevene målet og kriteriene for det de skal lære. Han sier at han tror det skaper større motivasjon:

Før, med L 97 (læreplanen) var vi ikke så gode på å si hvorfor vi skulle gjøre ting. Når elevene ikke vet hvorfor de skal gjøre ting, gir jo heller ikke arbeidet så mye mening da. Jeg synes det er blitt bedre jobbing etter at vi begynte å fortelle “hvorfor” de skal jobbe med ting. De **må** vite hvorfor, - for jeg husker på skolen selv også, du satt der og lurte, - “hvorfor gjør vi dette her?” Vi må forsøke å forklare hvilken nytte de kan ha av det. (Carl)

Dette er i tråd med hva Reeve (2009) skriver om at en autonomistøttende lærer må ta elevenes perspektiv for å støtte deres autonomi. Ved at Carl selv husker hvordan det var å *ikke* vite hvorfor man skulle gjøre noe, kan han enklere se viktigheten av å forklare elevene “hvorfor” i sin rolle som lærer (Reeve, 2009, s. 168). Eli er også opptatt av at elevene skal vite *hvorfor* de skal gjøre en oppgave. Jeg oppfatter at det Eli sier, handler om hvordan Diseth (2019) beskriver en autonomi-støttende lærer. Å være autonomistøttende handler om å tilby valg, begrunne *hvorfor* det er viktig at en aktivitet eller oppgave gjennomføres og å ta hensyn til andres følelser og perspektiv (Diseth, 2019, s. 40). Eli sier at det kan være utfordrende å forklare *hvorfor* i alle sammenhenger, men at det jo er den indre motivasjonen de ønsker å finne. Da må undervisningen være interessant, skape nysgjerrighet og være tilpasset den enkelte eleven, for når de er indre motiverte blir det mer morsomt å lære.

Kompetanse

Dagny sier om mestring at hun tror det er viktig at hun ser elevene, og at hun tar dem i å mestre, - hun har mer tro på det enn belønning. Reeve (2009) fremhever et viktig poeng innenfor selvbestemmelsesteori, når han sier at “fordi læring tar tid, er det viktig at læreren er tålmodig og gir elevene det de trenger for å utføre de oppgavene de skal løse” (Reeve, 2009, s.170). Dagny er inne på dette når hun sier hun ser på mestring over tid. Hun sier at om elevene skal føle mestring på skolen, kan vi senke det faglige trykket og bygge det gradvis opp.

På denne måten vil elevene oppleve kompetanse. De kan jobbe med lekser i for eksempel 20 minutter. Når den tiden har gått, er leksene gjort, uansett hvor langt de har kommet. Belønningen er da at leksene er ferdig for dagen. Da trenger de motivasjon til å holde ut 20 minutter, - og opplever mestring ved å greie det. (Dagny)

Dagny nevner kompetanse. I selvbestemmelsesteori, kan behovet for kompetanse bli ivaretatt ved at elevene føler at de har lyktes i møte med de utfordringene de får på skolen, og at de selv føler seg effektive i samhandling med omgivelsene (Danielsen, 2020, s. 228). Dette opplever jeg Dagny ivaretar ved å tilrettelegge for at elevene skal føle mestring.

Lærernes erfaring med belønning

Lærerne har beskrevet ulike former for belønning, og har blant annet nevnt klistremerker, aktiviteter, *tid* - med voksen eller annet barn, film, lek, diplom, “smilebok”, pauser, utetime, brenne lys ned = belønning, selvvalgt aktivitet, pop-korn og visuell belønning på pc.

Eli sier at hun ser på belønning som en “motor” for å gjøre arbeid, men at det ikke må brukes for mye, da det vil miste effekt. Hun sier også at elevene må *se* at det skjer noe, ellers mister de interessen, i tillegg må belønningen komme raskt, de kan ikke i “samle” for lenge. Dette kan forklares på bakgrunn av Skinners operante teori, hvor individet tar aktiv del i omgivelsene, det er et mål med aktiviteten, og individet handler for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten i seg selv å gjøre. Da kan det som Eli har erfart, være viktig at belønningen kommer raskt for å opprettholde motivasjonen (Halvorsen, 2017, s. 222). Dagny beskriver belønning som noe du får om du har gjort det som er forventet av deg. Den positive forsterkeren (belønningen) blir et resultat av ønsket atferd, som ifølge operant betinging vil sannsynliggjøre at atferden gjentas (Diseth, 2019, 89). At atferd gjentas, er også målet for Carl. Han forteller at han benytter belønning klassevis, sjeldent individuelt. Før var han mer opptatt av arbeidsro, nå belønner han *arbeidsinnsats*. Han ønsker ikke at elevene bare sitter rett opp og ned og jobber, men at de er engasjerte. Hvis det er en som ødelegger for de andre, betyr ikke det at ikke klassen har jobbet bra, da kan de allikevel få belønning. Bråk og uro i klasserommet blir omtalt av Danielsen (2020), hvor hun skriver at om vi antar at forsterkning, eller belønning fungerer på atferd, bør læreren forsterke den positive atferden, og unngå å forsterke bråk og uro (Danielsen, 2020, s. 28).

Carl har tidligere brukt diplomer og sertifikater som belønning, men sier han var “tøffere” til å gi individuelle belønninger tidligere. Han er blitt mer forsiktig med det, da han synes elevene er blitt mer “sarte” enn de var før. Nå bruker han mye humor, for han er opptatt av at det skal være hyggelig å gå på skolen, men sier han må balansere dette, så det ikke blir *for* hyggelig. “Jeg var mer streng da jeg var ung og nyutdannet, jeg tror det handlet om behov for kontroll. Nå har jeg mer rutine, og surfer kanskje litt på det (...)” Carl sier han tror han hadde mer behov for kontroll tidligere. Denne formen for kontroll blir omtalt av Reeve når han skriver om læreres undervisningsstil. Han beskriver at lærere som er redd for å miste kontrollen i klasserommet, kan benytte seg av ytre kontroll, som for eksempel belønning (Reeve, 2009, s. 165).

Dagny sier om belønning at “ordet høres jo positivt ut, men for meg er det litt negativt.” Hun sier også at hun synes det er litt *for* ytre motivert, og at hun ikke har tro på at det er der man skaper det største engasjementet. Allikevel sier hun at det kan være nyttig for å komme “på gli”, for å skape en indre motivasjon, og at det derfor noen ganger kan være positivt. Her er hun inne på det Diseth (2019) skriver om når han sier at vi trenger en *grunn* for å utføre en oppgave, for ytre motivasjon trenger ikke bare å være negativt (2019, s.107). Det er ifølge Dagny ikke alltid belønning fungerer. Hun har opplevd at belønning ikke har fungert, blant annet på utfordringer som handler om atferd. Det har hendt hun har måttet stoppe belønningssystemer, om de ikke har vært godt nok gjennomtenkt, eller som ikke ville være med å motivere eleven.

Det ville kanskje ikke være skadelig, men det kunne skadet relasjonen, man skal ikke benytte belønning om man ikke har tenkt godt gjennom det. Jeg spør alltid meg selv eller andre “Hvorfor?” når det er snakk om belønning. (Dagny)

Dagny reflekterer underveis i intervjuet over egen og andres bruk av belønning, og spør seg *hvorfor* de trenger å benytte seg av det i ulike situasjoner.

Belønning kan fungere første gangen, men så fungerer det kanskje bare den ene gangen. Når nyhetens interesse er over, så er det på en måte ikke spennende mer. Man skaper jo ikke noen indre motivasjon med belønningen, og det er jo heller ikke alle som klarer å benytte seg av det, så det ligger en mulighet der for at de ikke skal lykkes. (Dagny)

Diseth (2019) forklarer at materiell belønning innebærer kontroll, og at denne kontrollen kan undergrave elevenes mulighet for autonom selvkontroll. Han sier at atferden kan økes på kort

sikt, men at holdninger ikke endres, det vil dermed være snakk om en kortvarig endring (Diseth, 2019, s. 105). Dette tenker jeg også er hva Dagny formidler i sitatet, når hun sier at interessen for belønning kan være kortvarig, og at den ytre motivasjonen kan påvirke den indre motivasjonen negativt, for eksempel ved at elevene mislykkes.

På spørsmål om elevene opplever belønning som urettferdig, har lærerne sjelden erfart at elevene uttrykker det rundt belønning spesielt.

Eli er opptatt av at læreren må ha mulighet for å følge opp belønningssystemer, og sier at det ikke kan settes i gang for mye, at det da mister effekt. En annen ting flere av intervjupersonene nevner i intervjuene er hvordan de administrerer belønningen. Anne og Bent sier at de kan for eksempel gi belønning etter ekstra gode arbeidsøker. “De vet ikke når belønningen kommer.” Denne måten å benytte belønningen på kalles variabel intervall, hvor belønningen kommer på ulike tidspunkt. En fordel med dette, kan være at atferden enklere kan opprettholdes om det i en periode ikke benyttes belønning (Diseth, 2019, s. 92).

Eli har også observert en annen viktig faktor med belønning:

I klasser det blir benyttet mye belønning, er elevene ofte greie med den læreren som belønner. Om det kommer vikarer for eksempel, merkes det. For om det er den indre motivasjonen som gjør at det er ro, vil det ikke påvirkes like mye av endringer. (Eli)

Det Eli beskriver om at det kan være merkbart om det kommer vikar i klassen, kan kobles til en tilnærming med et behavioristisk læringssyn på motivasjon, hvor elevene er vant til å få tilført en ytre motivasjonsfaktor fra noen av lærerne. Når det så kommer en ny person inn i klassen som ikke benytter belønning på samme måte, kan det oppstå utfordringer med tanke på motivasjon hos elevene. Manglende relasjon til vikarene Eli omtaler, kan også påvirke elevenes motivasjon, da det ifølge selvbestemmelsesteori, er grunnleggende at man har en tilknytning i relasjonen som er basert på varme, omsorg og interesse (Danielsen, 2020, s. 226). Diseth sier om belønningseffekt, at effekten kan komme an på hvordan belønning administreres av lærerne, og at om det benyttes en kontinuerlig eller regelmessig belønning, vil belønningen ha kortvarig effekt (Diseth, 2019, s.92). Det er kanskje dette Eli har erfart i de klassene hvor belønning benyttes for å motivere elevene.

Belønningskultur på skolen

Da jeg spurte lærerne hva som kan gjøre at de velger å benytte belønning hadde de ulike motiv. *Carl* la vekt på at det ofte handler om *tidspress, effektivitet og atferd*. “Får vi vekk tidstyvene i skolen ville vi fått mer tid til å hjelpe elevene, det er jo det vi helst vil.” *Bent* sa han ofte benytter belønning for lettere å *komme til målet*. “Belønning blir et *middel* for å komme dit jeg har tenkt.” *Dagny* poengterte at det er *atferd* som oftest gjør at hun benytter belønning, og trakk i tillegg frem at utviklingshemmede uttrykker stor *glede* ved belønning. *Eli* fortalte at det i de fleste tilfeller handler om *atferd*, men at det også kan gjelde andre konkrete *mål og ferdigheter*. *Anne* sa at hun benytter belønning for å tenne en *gnist*, i de tilfellene hvor det ikke finnes noen *interesse* hos eleven. For å unngå å benytte belønning, sa flere av lærerne at de blant annet trenger *flere voksne og mer tid* til planlegging.

Begrunnelsene til lærerne for å bruke belønning, handler ofte om *atferd*. Reeve (2009) sier at om læreren er redd for selv å miste kontroll over eleven, kan læreren føle nytte av ytre kontroll (Reeve, 2009, s. 165), en annen årsak kan være at det for læreren virker mer effektivt å benytte kontroll (Reeve, 2009, s. 166). *Carl* sier at det positive *kan* jo være at den eleven erfarer at han har oppført seg bra hele uka. Eleven kan oppleve mestring, og vise at hen kan være hyggelig, - på denne måten kan relasjoner bygges og eleven oppleve seg selv som kompetent (Deci & Ryan, 2018, s. 96). Belønningen får en nytteverdi for alle, de andre elevene forstår hvorfor eleven får en litt annen oppfølging, og de får selv belønning ved at det blir roligere i timene, for som en lærer sier: “At elevene har det bra på skolen er grunnlaget for alt!”

Ros som forsterker av atferd

Begrepet *ros* står sentralt hos lærerne, og blir beskrevet som *spontant, forsterker, kommentar, verbalt, eleven blir sett, positivt, må være ekte og bekreftelse*.

Bent sier om ros at han synes det er veldig viktig, men at det skal være berettiget. At det ikke blir slik at man roser for rosens skyld. Han sier også at han ikke roser produkter, men legger vekt på arbeidsinnsats, ansvarlighet og samarbeid. Han trekker frem innsats, ansvarlighet og samarbeid som eksempler på *når* han benytter ros for å forsterke atferd. Dette er i tråd med operant betinging, hvor han roser den atferden han ønsker å se *mer* av, altså å øke atferden (Diseth, 2019, s. 89). Hva *Bent* sier, kan også knyttes til Reeve (2009) som sier at elever som

viser negative følelser kan ha vanskelig for å innrette seg etter skolens regler. Det kan da være nyttig om læreren forsøker å ta elevens perspektiv, dette kan blant annet gjøres ved at læreren roser gode egenskaper eller handlinger de finner hos eleven (Reeve, 2009, s. 171). Dette tenker jeg er noe Bent gjør når han sier han “leter” etter det som er bra, på denne måten kan hva Bent sier knyttes til selvbestemmelsesteori, hvor innsats, ansvarlighet og samarbeid er sentrale faktorer i å være effektiv i samhandling med omgivelsene (Danielsen, 2020, s. 228).

Eli ser på ros som en type underveisvurdering ved at man gir tilbakemelding på at noe er bra. Ros er veldig effektivt, hvis det er ekte ment, Eli sier at når elevene er små, kan det være nok med ros.

Det blir jo på en måte en belønning, men den kommer mer spontant, og er ikke planlagt sånn som belønning ofte er. Hvis du for eksempel ser en som vanligvis ikke setter skoene sine på plass, gjøre det, da er jeg rask med å forsterke det positive ved å gi ros. (Eli)

Ved at Eli gir eleven denne raske tilbakemeldingen, er hun med å anerkjenne elevenes handlinger. Diseth (2019) skriver at ros kan benyttes på ulike måter, og at det kan være med å vise elevene hvordan man kan lykkes med en oppgave, hvordan de har utført en oppgave, eller hvordan de kan fortsette med en oppgave. Dette kan være med å fremme elevenes indre motivasjon ved at elevene får informative tilbakemeldinger på sitt prestasjonsnivå. Denne formen for ros kalles *formative tilbakemeldinger*, og har et større potensiale for å støtte de psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien, enn om man blir evaluert med for eksempel karakterer eller *summative tilbakemeldinger* (Diseth, 2019, s. 116).

Anne sier at ros er ikke for å motivere til å gjøre en oppgave, men mer som en belønning etter at jobben er gjort, noe positivt. Dette kan knyttes til operant betinging. De benytter også ros for å dra hverandre opp, og sier at ros har smitteeffekt i klassen ved at elevene blir sett.

Ros er jo ikke for å motivere til å gjøre en oppgave da, - men det er jo en slags belønning som du får etter noe er gjennomført. Det oppleves positivt for veldig mange, barna er glade i det. Vi voksne synes jo også det er hyggelig. Vi bruker det hele tiden! (Anne)

Anne sier de bruker ros “hele tiden.” Reeve (2009) skriver at både lærere og elever kan ha utbytte av at lærere benytter ros. Elevene bli sett og anerkjent, men lærerne kan også ha utbytte av rosen. De kan få dekket psykologiske behov ved at de får mer positive følelser,

bedre forhold til andre, og en generell bedre følelse av velvære i situasjonen (Reeve, 2009, s.167).

Samarbeid med foresatte om belønning

Når det gjelder lekser, sier Anne at det er de foresatte som har ansvar for det, men at de kan snakke om belønning som en mulighet om de opplever trøbbel med leksene hjemme. Hun påpeker at det er to ulike arenaer. Ofte er det forskjell på skolearbeid på skolen og hjemme, det kan gå fint på skolen, men så kan eleven slå seg vrang hjemme. Hun spør seg om det kan ha noe med relasjonen å gjøre? Noen foresatte avtaler pengebeløp, kino eller ferier med barna. I intervjuet uttrykker hun:

(...) men jeg synes det blir litt påtatt, det skaper ingen indre motivasjon, for etter ferien eller de 500,- kronene, hva da? Da er det bare å starte på nytt igjen, for motivasjonen har kanskje ikke blitt større.
(Anne)

Reeve (2009) skriver at lærere, om de skal bli mer autonomistøttende, må bli mindre kontrollerende overfor elevenes følelser, handlinger, og vilje (Reeve, 2009, s. 167). Man kan i eksempelet Anne viser til, trekke en parallell for å se at dette også kan omhandle foreldrene. Eli har også opplevd at en del elever blir belønnet hjemme på bakgrunn av hva som har hendt på skolen. Hun sier hun ikke synes noe om det, og at elevene ikke skal ha belønning eller *straff* hjemme for hva som har hendt på skolen, - da vil lærerne bli en del av den kontrollen som utøves overfor eleven på hjemmebane. Dagny legger til at det er foreldrene som kjenner barna best, og vi hører gjerne hva som fungerer hjemme og hva vi bør gjøre. De er opptatt av et tett samarbeid.

Hvem er «de»?

Når man er inne på temaet *belønning*, er det interessant om lærerne ser kjennetegn på hvilke elever som responderer best på belønning. Lærerne beskrev svært ulike elever når de skulle fortelle om det var bestemte kjennetegn ved elever som responderte godt på belønning.

Intervjupersonene sa at det var elever med utfordrende atferd og de urolige som responderte best på belønning, mens andre la vekt på at det var de stille, pliktoppfyllende elevene som alltid gjør det de skal, som responderte best. Jeg syntes dette var et interessant funn, i tillegg

til at var det var litt overraskende. Jeg forsøkte å kategorisere elevene etter hvilken type atferd som ble omtalt, men opplevde at sammenhenger mellom atferds-formene gjorde dette utfordrende. Fordelingen viste allikevel at belønning kan “fungere” på alle typer elever. Jeg tenker allikevel at dette er langt mer nyansert enn hva som kommer frem i intervjuene. Det som vises, er at lærerne har ulik oppfattelsen av hvilke elever som responderer best på belønning. Samtidig vil jeg peke på at det nok ikke vil være like merkbart om en elev *som uansett gjør det den skal* responderer på belønning, som om en elev *med utfordrende atferd* gjør det. På bakgrunn av dette, tenker jeg man kan benytte ulike teorier i forståelse av belønning.

Effekt av belønning

For at en eventuell belønning skal ha effekt, legger lærerne vekt på faktorer som blant annet *valg, interesse, ønsker og demokrati*. Anne forteller at hun har opplevd varig endring av atferd i flere tilfeller, spesielt om hun jobber med å få ro i klassen. Hvor lenge man må jobbe med det, sier hun at blant annet kommer an på alder og klassen. Jeg tolker det som at de andre lærerne ikke har tro på varig effekt. En årsak til at lærere velger å benytte belønning, kan ifølge Reeve (2009) være, at lærerne tenker at det er mer effektivt (Reeve, 2009, s. 166). Anne sier videre at hun synes det er vanskelig å benytte belønning individuelt, at hun ikke kan *se* alle hele tiden, og at man derfor ikke får fulgt opp. Om det bli varig endring av belønning tror ikke Dagny. Hun mener man konstant må jobbe med motivasjon, ellers faller elevene tilbake, hun sier man må være *på* hele tiden.

Digital undervisning

Digitale læringsplattformer har blitt en naturlig del av elevenes skolehverdag, noe Diseth (2020) ser som nye muligheter for undervisning. Når elevene benytter egen pc på skolen, kommer verden inn i klasserommene, noe som igjen åpner opp muligheter for at elevene søker informasjon, spiller spill, eller samarbeider via pc (Diseth, 2020, s.182). Dagny forteller at de bruker pc program for repetert lesing. Her får elevene en visuell belønning når de for eksempel har lest teksten tre ganger på en viss tid, eller de samler et visst antall stjerner, og får en visuell gratulasjon når de når et nytt nivå, noe hun sier at de minste elevene synes er gøy. Dagny sier også at visuell belønning er moro der og da for de minste. Det er sjelden hun

benytter belønning i en "vanlig" klasse, da blir det mest det visuelle på pc. Eksempler på belønning på pc kan være visuelle premier, poeng eller oppgradering til nye nivåer.

Carl sier at elevene synes Minecraft for skoler er kjempegøy. Bent forteller at han lot elevene få bruke Minecraft på pc da de hadde om U-dal og V-dal i naturfag. Han sier at det var noe som fenget elevene, kladdebøker bruker de nesten ikke lengre. Å benytte pc som arbeidsverktøy slik Bent beskriver, gir ifølge Egeland (2020) elevene mulighet til å konstruere og uttrykke hvordan de forstår lærestoffet (Egeland, 2020, s. 211).

Ny læreplan (LK 20) - mer dybdelæring

Eli forteller at det neste år er ny fagplan og at det da vil bli lagt mer vekt på dybdelæring, det vil også si at det blir færre kompetansemål og mer praktisk arbeid. Hun sier at det nå blir mer "hva tror dere?" i stedet for "sånn er det!" Eli sier hun synes gruppearbeid kan være mer krevende, det blir mer uro, men på en annen måte, sier hun at det kanskje blir enklere også, ved at barna blir mer engasjert.

Fagfornyelsens fokus på *dybdelæring* innebærer at man lærer noe *grundig*, for å *forstå* sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg vil knytte et sitat fra Anne til dette temaet:

Om man sitter og puger, klarer man jo prøven, men sitter ikke igjen med så mye kunnskap. Om du er brennende engasjert, og jobber dypt og lenge, vil kunnskapen sitte bedre. Da får du både kunnskap, og et godt resultat. (Anne)

Anne speiler her punkter som omhandler dybdelæring, fra den nye læreplanen (LK20), og er samtidig inne på en vesentlig faktor ved selvbestemmelsesteori, hvor Deci og Ryan (2018) sier at man må føle eierskap til en aktivitet for å oppnå kompetanse. I tillegg må aktiviteten oppleves som at man har valgt og organisert den selv (Deci & Ryan, 2018, s. 95).

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg trukket frem deler av intervjuene og gjort analyser på bakgrunn av teorigrunnlaget. Funnene har blant annet vært knyttet til belønning, ytre motivasjon, indre motivasjon, de psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien, ros og fagfornyelsen.

DISKUSJON, RESULTAT OG KONKLUSJON

Mitt formål med denne undersøkelsen har vært å få mer innsikt i hva som kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen.

Ved å komme på “innsiden” har målet vært å få vite mer om *hvordan* belønning benyttes, og *hvorfor* lærerne tar valg om å benytte belønning. Jeg ville også forsøke å finne svar på de to forskningsspørsmålene som omhandler hvordan lærerne ivaretar elevenes indre motivasjon, og hvordan dybdelæringen i den nye læreplanen kan fremme elevenes indre motivasjon.

Dette kapittelet utgjør den siste delen av masteroppgaven, jeg vil derfor vise diskusjon, resultat og konklusjon av undersøkelsen.

Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?

Lærerne forteller i intervjuene at de benytter ytre motivasjon i ulike former, både i lærings- og undervisningssituasjoner. Lærerne beskriver eksempler på ytre motivasjon som belønning, fokus på gevinst, bekreftelse, ros og ytre kontroll, noe som står i kontrast til en autonomistøttende lærerstil (Diseth, 2019, s. 51).

De oppgir videre at de benytter belønning i mange sammenhenger, de fremhever ros som positivt og sier at de benytter det ofte. Noen av lærerne ser på ros som underveisvurdering, mens andre beskriver ros som motivasjon både for atferd og læring av fag. En lærer sier hun selv ville følt belønning som “teit og unødvendig”, men funnene viser at hun allikevel benytter belønning i undervisningen. Jeg kan ikke finne samsvar mellom lærerens utsagn og hva hun gjør i praksis, når hun ser belønning som unødvendig for å bli mer motivert. Jeg undres om hun har reflektert over dette, og om hun tenker elevene blir mer motivert enn henne selv av belønning. Reeve (2009) sier om ytre kontroll, at belønning kan bidra til å “skru av” den indre motivasjonen som kjennetegner selvbestemmelsesteori (Reeve, 2009, s.166). Det kan jo være mulig at læreren har erfart nettopp hva Reeve (2009) beskriver.

Når lærerne i intervjuene nevner hvilke “type” elever som responderer på belønning, viser det seg at lærerne mener belønning har effekt på “alle” typer elever. Lærerne nevner følgende kjennetegn på elever hvor belønning fungerer: *prakteksemplarer, stille, rigide, jobber*

uansett, synes belønning er hyggelig, alltid gjør det de skal, urolige, strever med utholdenhet, utfordrende, usynlige, atferd, vandrere, "svake" eller trenger et push. På den ene siden er det elever som ikke utmerker seg på den måten at man umiddelbart vil tenke at de trenger mye støtte fra læreren. På den andre siden er elever med atferd som kan kreve mer handling fra læreren, ikke nødvendigvis i form av belønning, men de kan ha behov for "hjelp" for å komme videre i læreprosesser eller med å endre atferd.

Lærerne beskriver også elever som "svake", at de strever med uro, har liten konsentrasjon eller utholdenhet. Når disse elevene blir forespeilet en belønning, og fokuset rettes mot belønningen, kan ønsket handling komme på bakgrunn av kriteriene læreren har satt (Diseth, 2019, s. 89), slik at disse elevene kan oppleve det Skaalvik og Skaalvik (2017) omtaler som "dissonant kontekst", ved at de ikke føler de mestrer aktiviteter eller har de samme ferdighetene som andre. En følge av dette kan være at elevene føler seg rare, annerledes, utenfor, eller at det er noe "feil" med dem. Eksempler på reaksjoner fra elevene kan være lav innsats, at de skjuler resultater og problemer, devaluering av skolen eller utagerende atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 88). Dette tenker jeg kan være med å årsakforklare noen av beskrivelsene lærerne har på virkning av belønning, da det også kan omfatte de "usynlige" elevene eller de som forsøker å ta fokus vekk fra det faglige ved for eksempel å vandre rundt (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 90). Ifølge operant betinging finnes det ofte støtte eller forsterkning i klasserommene som gjør at atferd opprettholdes, da atferd i dette perspektivet blir styrt av sosiale prosesser i skolemiljøet (Danielsen, 2020, s. 29). Sett i lys av problemstillingen, vil jeg tolke det som at lærerne opplever at belønning virker på alle typer elever fordi belønning kan være med å styre slike prosesser.

Hvorfor benytter lærerne belønning?

Undersøkelsen viser at alle lærerne benytter belønning. Det kommer frem av funnene at det er visse faktorer som utpeker seg for *hvorfor* lærerne benytter belønning.

Tid

Tid oppgis som en betydelig årsak. Dette begrunnes med faktorer som blant annet: *tidspress*, *tidsfrister* og *mangel på tid* til planlegging. Lærerne sier det er utfordrende å alltid gjøre det

som er rett når de er alene med en hel klasse, at *en* voksen ikke alltid klarer å følge opp. Når lærerne velger å benytte belønning av slike årsaker, opplever jeg de ser belønningen som et “middel” for å komme seg raskere til målet, noe som kan knyttes til hva Reeve (2009) sier, om at mange lærere kan tenke at det er mer effektivt å benytte belønning for å få den strukturen de ønsker (Reeve, 2009, s. 165). En lærer forteller at lærere generelt er opptatt av å få vekk tidstyvene i skolen, fordi de ønsker å få mer tid til elevene. For å få til dette, sier lærerne i intervjuene, at de trenger flere voksne. I lys av selvbestemmelsesteori, kan det være at behovet for flere voksne gjør at lærerne ikke opplever rom for å ivareta elevenes psykologiske behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2018, s. 94). Slik jeg oppfatter lærerne, uttrykker de at mangel på voksne ofte fører til mangel på tid.

Tenne en gnist

Hva som er avgjørende for om de velger å benytte belønning, kan ifølge lærerne være at elevene ikke er motiverte eller viser noen interesse for det som jobbes med. De sier at belønningen kan tenne en gnist som gjør at eleven kan finne motivasjon. Denne gnisten omtales av Webster-Stratton, som sier at belønningen kan reduseres etter hvert som elevene har oppnådd ferdigheter eller trygghet, som gjør at den indre motivasjonen har økt (Webster-Stratton, 2011, s. 110). Danielsen på sin side, sier at elever som endrer atferd på bakgrunn av belønning, fordi de bør, eller på grunn av egen samvittighet, opplever liten grad av selvbestemmelse (Danielsen, 2020, s. 235).

Effektivitet

Effektivitet kan også være en årsak til at lærerne benytter belønning. De sier de kan bruke belønning for at læreren skal bli mer tilgjengelig, fordi belønning kan gjøre at det blir mer ro og jobbing i timene. Det er i tråd med hva Diseth (2019) skriver, om at omgivelsene kan fremme eller hemme motivasjon (Diseth, 2019, s. 105). Om elevene selv ser denne nytten er uvisst, men om de gjør det, kan de identifisere motivasjonen som “viktig for meg”, og oppleve den ytre motivasjonen som internalisert ytre motivasjon (Diseth, 2019, s. 123).

Kontroll og struktur

En annen faktor lærerne nevner er *kontroll* og *struktur*. Det var kun to lærere som nevnte at de hadde benyttet belønning for å sikre sitt eget behov for kontroll og struktur, jeg ser derimot at alle lærerne benytter kontroll i form av belønning for å skape en form for struktur. En lærer sier han ikke benytter belønning, men forsterkning. Forsterkningsbegrepet benyttes blant annet i operant betinging, og er et begrep som er synonymt med belønning, jeg vil derfor si at alle lærerne benytter belønning for endring og motivasjon (Diseth, 2019, s. 89).

Med tanke på kontroll, oppgir en lærer at behovet for kontroll ikke er like stort nå, som den gang han var nyutdannet. Dette er i tråd med hva Reeve (2009) skriver, om at nyutdannede lærere ofte benytter en kontrollerende undervisningsstil, og at de sjelden er autonomistøttende overfor elevene. Dette kan være et problem fordi elevenes motivasjon svekkes, og at det derfor kan være en negativ påvirkning om en kontrollerende undervisningsstil opprettholdes (Reeve, 2009, s. 160). Læreren forteller videre at han ikke trenger å benytte kontroll på samme måte nå som før, fordi nå vet han mer hva som fungerer, slik at han ikke har det samme kontrollbehovet. Jeg tenker at om lærere har behov for kontroll, kan dette kanskje i noen grad knyttes til hvordan de kan søke tilfredsstillelse av sitt eget behov for kompetanse. Siden kompetanse og erfaring kan medføre mestring, noe man muligens ikke opplever som nyutdannet, vil jeg si at dette kan være en begrunnelse for hvorfor belønning benyttes for å få kontroll (Deci & Ryan, 2018, s. 95).

Struktur oppgis også som årsak til belønning. Reeve (2009) finner ikke sammenheng mellom struktur og kontroll, han mener derimot at det finnes mer struktur i klasserom hvor læreren støtter elevenes autonomi (Reeve, 2009, s. 165). Friminutt og gymtimer trekkes frem av en lærer som “krise” med tanke på struktur, en opplevelse som støttes når Danielsen sier at bråk og uro kan være det mest utfordrende for lærere å håndtere (Danielsen, 2020, s. 19). Reeve (2009) sier at noen lærere kan tenke at mer kontroll vil skape mindre kaos, men Reeve knytter ikke kaos til kontroll, da struktur handler om lærerens undervisningsstil (Reeve, 2009, s. 165). Når læreren i undersøkelsen nevner at det er krise i friminutt og gymtimer, vil jeg på bakgrunn av dette tenke at det kan handle om manglende støtte til behovene i selvbestemmelsesteorien.

Noen av lærerne sier de kan benytte tidsfrister for å komme gjennom pensum i tide, eller få ting unna. Dette, sier Diseth kan være ødeleggende for elevenes indre motivasjon (Diseth,

2019, s. 105). Skinners operante betinging på sin side, sier at man ved å benytte belønning som ytre motivasjon, kan få en mer direkte vei til målet, og at denne formen for motivasjon kan oppfattes som mer effektiv (Illeris, 2017, s. 50). Dette vil jeg også se i sammenheng med utsagnet til læreren, som opplevde behov for kontroll som nyutdannet.

Atferd

Atferd er en årsak alle lærerne oppgir for hvorfor de kan velge å benytte belønning.

Resultatene viser at det i de fleste tilfeller hvor det iverksettes individuell belønning, er snakk om atferd. Det kommer frem at det oftest er elever med utagerende- eller problematferd som blir belønnet for at skolehverdagen skal bli bedre for alle. På bakgrunn av dette, vises det at *tid* og *effektivitet* er medvirkende årsaker til at belønning benyttes på atferd. Jeg vil på bakgrunn av hva som er kommet frem, tolke dette som at lærerne også her opplever behov for flere voksne.

En lærer sier at det i noen tilfeller kan være at elever får belønning for å ikke å ødelegge ting, eller ha “normal” atferd. Han sier han er imot det, men at det skjer fordi dagene fungerer bedre da. Han spør samtidig hvorfor de gjør det når nesten all forskning sier det ikke er så bra. Dette synes jeg er gode refleksjoner som kan knyttes til hva Reeve sier om at det er et paradoks, når det til tross for at elevene lærer bedre med en autonomistøttende undervisningsstil, allikevel er mange lærere som benytter seg av ytre kontroll i undervisningen (Reeve, 2009, s. 159). Læreren sier videre at det er snakk om atferd i de tilfellene han viser til, noe jeg ser som et vesentlig poeng, når han sier belønning blir benyttet for å holde elever i sjakk. På den annen side, sier læreren, at eleven kan oppleve det positivt å ha oppført seg bra noen dager, at eleven føler at det har vært hyggelig på skolen. Dette utsagnet vil jeg se i sammenheng med behovet for kompetanse og tilhørighet, hvor jeg tolker det som at Carl peker på at eleven kan oppleve mestring når skoledagen har vært mer hyggelig, samtidig som det kan gi mer rom for å bygge relasjoner med andre (Deci & Ryan, 2018, s. 95).

Lærerne sier at når det handler om atferd, er det viktig å jobbe med elevene for at de skal endre reaksjonsmønster. Lærerne viser at de er opptatt av å være tilgjengelig for elevene som trenger litt ekstra. Reeve fremhever også viktigheten av dette, ved at lærerne viser de forstår

at elever med utfordrende atferd, har behov for hjelp og støtte fra omgivelsene (Reeve, 2009, s. 171).

Belønning virker på “alle”

En annen årsak som kan bidra til at lærerne velger å benytte belønning, kan slik jeg tolker det, være basert på at de oppgir at belønning virker på alle typer elever. Jeg oppfatter at lærerne ser positivt på denne *muligheten* som “fungerer på alle.” Elevene beskrives som de stille eller usynlige elevene, til de elevene som er urolige eller har utagerende atferd. Jeg mener også dette kan knyttes til faktorene som er omtalt i de tidligere avsnittene om hvorfor lærerne benytter belønning.

Kan mangel på tid hindre tilfredsstillelse av elevenes psykologiske behov?

Som vist, oppgir flere lærere at *tid* og *effektivitet* er vesentlige årsaker til at de benytter ytre motivasjon i form av belønning. De nevner faktorer for hvorfor de benytter belønning med for eksempel tidsfrister, mer effektivitet, “kjøpe” seg tid eller at de må ta raske avgjørelser når det “brenner” da de ikke har tid til å planlegge alt. Jeg opplever at lærerne uttrykker frustrasjon over presset de føler med tanke på tid, noe jeg tror kan være medvirkende årsak til at faktorene i selvbestemmelsesteorien ikke alltid oppfylles, og at lærerne i stedet kan velge å benytte seg av belønning.

Ifølge selvbestemmelsesteori, er det psykososiale miljøet elevene oppholder seg i avgjørende for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, det er derfor viktig hva Danielsen peker på, om at vekst og utvikling bare kan finne sted om elevene opplever aktiv støtte fra omgivelsene (Danielsen, 2020, s. 224). Lærerne sier de legger vekt på å skape variasjon i dagene, benytte elevenes interesse og gi elevene ulike perspektiv og muligheter for å nå målene. Dette er faktorer som også kjennetegner selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2018, s. 86).

Konklusjon

Det finnes, slik jeg ser det, flere årsaker til *hvorfor* lærere velger å benytte belønning. Det er allikevel noen årsaker som fremstår som mer fremtredende enn andre, slik at jeg vil

konkludere med at *tid, atferd, voksenressurser, effektivitet, kontroll og struktur* er faktorer som peker seg ut. Jeg ser samtidig sammenheng mellom disse faktorene, da det ved å sette inn flere voksne ville bli frigjort nettopp tid. Det samme mener jeg vil være tilfelle når atferd fremheves som årsak til bruk av belønning. Ved at det også her blir tilført flere voksne, kunne belønning erstattes med relasjonsbygging og dermed gi støtte til elevens autonomi. Mangel på tid og voksenressurser kan på denne måten være en faktor for at de psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien ikke blir ivaretatt, og at elevene som strever med atferd i stedet blir møtt med kontroll gjennom belønning (Reeve, 2009, s. 170). Sett i lys av selvbestemmelsesteori, vil jeg konkludere med at flere *voksne* og mer *tid* er de mest fremtredende faktorene for å kunne tilfredsstille elevenes psykologiske behov, og på den måten erstatte belønning med mer autonomistøtte til elevene.

Hvordan benytter lærerne belønning?

I løpet av dette prosjektet har det kommet frem mange eksempler på hvordan lærerne benytter belønning. Lærerne sier de setter kriterier for belønning, men at dette tilpasses elevene. Motivasjonen er allikevel rettet mot belønning, kriterier og krav for å oppnå belønning, dermed vil belønningen handle om “gjør dette, så oppnår du dette” (Kohn, 1999, s. 53). Dette kan blant annet sees i sammenheng med sertifikater og diplomer som iblant blir benyttet av lærerne. Jeg vil se dette som faktorer for ytre motivasjon, for eksempel for å pugge gangetabellen, noe som i seg selv kan medføre en frykt for å feile, eller mislykkes, samtidig som pugging ikke støtter elevenes indre motivasjon, men bidrar til overflatelæring (Diseth, 2020, s.176). Når eleven så mottar diplom eller sertifikat, gir disse en summativ tilbakemelding, som heller ikke støtter elevenes indre motivasjon (Diseth, 2019, s. 115). Jeg vil derfor, i lys av selvbestemmelsesteori, ikke kunne se hvilken nytte elevene kan ha av denne formen for motivasjon. En annen faktor å være oppmerksom på ved denne form for belønning, er at elever som allerede er indre motivert kan få endret sin motivasjon fra indre til ytre ved at de blir mer opptatt av belønningen (Diseth, 2019, s. 106).

Lærerne forteller at de bruker mye verbal belønning i form av ros. Det blir blant annet gitt eksempel på bruk av ros ved å overse atferd, og i stedet rose “naboen” som har den ønskede atferden. Denne formen for ros ser jeg som kontrollerende, fordi det innebærer en ytre faktor som “driver” elevene til en bestemt atferd ved at det faktisk foreligger en konsekvens eller

kontroll i lærerens reaksjoner (Diseth, 2019, s. 85). Jeg tenker at man ved å overse elever vil kunne skape utrygghet, gi eleven en følelse av å ikke tilhøre fellesskapet, samt en følelse av å mislykkes i situasjonen ved at kompetansebehovet ikke blir ivaretatt (Danielsen, 2020, s. 229). I lys av selvbestemmelsesteori vil denne kontrollen kunne ha negativ effekt, og svekke den indre motivasjonen hos eleven (Diseth, 2019, s. 105).

Ros som informativ tilbakemelding

Lærerne beskriver ros som belønning, men at ros er verbalt og oftest kommer spontant. De sier ros kan brukes som forsterkning for eksempel om en elev gjør noe fint mot andre. Denne formen for ros blir i selvbestemmelsesteori omtalt som formative tilbakemeldinger, som høyner elevenes opplevelse av egen kompetanse, og dermed kan øke deres indre motivasjon (Diseth, 2019, s. 115).

Fokus på det som er bra

Lærerne uttrykker at forsterkning har stor effekt, men om man bare roser for å rose, sier de at rosen mister effekt. Jeg oppfatter at de er opptatt av å rette oppmerksomhet mot det som er bra, det de vil se mer av. Dette er i tråd med Skinners forståelse av forsterkningsbegrepet, som innebærer å forsterke en bestemt atferd, noe som ifølge operant betingning øker sjansen for at atferd gjentas (Danielsen, 2020, s. 28). På den andre siden, sier de fleste lærerne at de ikke tror på varig endring av atferd ved belønning, men sier at man må jobbe med motivasjon hele tiden, ellers faller elevene tilbake. Når de sier de må være *på* hele tiden og være rundt elevene, finner jeg støtte til dette i hva Webster-Stratton sier om at en lærer som beveger seg rundt i klasserommet kan få et bedre overblikk og hjelpe elevene slik at de får gjort det de skal gjøre (Webster-Stratton, 2011, s. 75).

Ros av prestasjoner

Lærerne sier de ikke belønner prestasjoner, men at de er opptatt av innsats i barneskolen. Jeg opplever at disse utsagnene speiler at lærerne har en oppfatning om at de ikke *bør* rose elevenes prestasjoner. Allikevel oppfatter jeg at prestasjoner roses, blant annet ved at lærerne gjør vurderinger av elevenes arbeid og gir dem positive tilbakemeldinger. Kohn sier at ved å

legge vekt på arbeidet i stedet for elevens personlige egenskaper i vurderingen, kan man unngå et stort sprik mellom hva læreren sier og hva eleven tenker om seg selv (Kohn, 1999, s. 108). Jeg tenker derfor at lærerne ikke bør være så engstelige for disse tilbakemeldingene, da de verbale tilbakemeldingene lærerne beskriver, kan sees i sammenheng med behovet for kompetanse. Når elevene får tilbakemelding på sitt prestasjonsnivå, kan det ifølge Diseth, i stedet være med å øke elevenes indre motivasjon (Diseth, 2019, s. 114). Behovet for kompetanse forutsetter blant annet struktur og mulighet for tilbakemeldinger som inneholder forventninger og veiledning (Diseth, 2019, s. 49). Selv om jeg her trekker linjer mellom lærernes praksis og selvbestemmelsesteori, opplever jeg at lærerne også har mye fokus på å fremme den atferden de ønsker å se mer av, at de dermed ofte benytter ros og belønning for å forsterke atferd. Når lærerne sier at elevene profiterer på ros, og legger til at de benytter ros for å fremme atferd, samsvarer dette med operant betinging og forsterkning av atferd (Danielsen, 2020, s. 28). Atferd kan være knyttet til bråk og uro, men det vises også at lærerne benytter ros og belønning i læringssituasjoner som omhandler skolearbeid.

Administrering av belønning

En lærer beskriver at det kan være utfordrende å komme inn som vikar eller timelærer i klasser hvor det belønnes mye, fordi elevene kan ha en forventning om belønning. Dette vil jeg knytte til hva Skaalvik og Skaalvik (2017) skriver om at problemet med ytre kontrollert motivasjon, kan være at motivasjonen stadig må vedlikeholdes ved å tilføre nye insentiver (belønninger) (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 68). Læreren fortalte at det kan virke som elevene forventer belønning for å gjøre oppgaver. For at man skal unngå dette, sier Diseth at man heller kan gi belønning etter regelmessig antall eller regelmessig intervall (Diseth, 2019, s. 98). Den kan også gis på uventede tidspunkt, slik at elevene ikke vet når belønningen kommer. Når de ikke vet når belønningen kommer, trenger ikke belønningen påvirke elevenes indre motivasjon negativt (Diseth, 2019, s. 92). Det vil da kanskje bli enklere å komme inn i klassen som vikar eller som timelærer, da undervisningen ikke vil være like påvirket av ytre motivasjon. Å tilføre insentiver på denne måten, ville muligens derfor løst utfordringene læreren viser til, selv om elevenes motivasjon fremdeles ville vært basert på belønning (Diseth, 2019, s. 98).

Uheldig bruk av belønning

Lærerne har ikke opplevd uheldig bruk av belønning så ofte, men sier at de ikke alltid gjør det som er “riktig.”

En lærer sier hun ikke benytter belønning om det ikke er nøye vurdert. Hun forteller å ha stoppet belønningsplaner som ikke var godt nok gjennomtenkt. Ikke fordi hun tror det hadde skadet eleven, men at det kunne skadet relasjonen. Dette tenker jeg er et viktig poeng. Jeg ser det i sammenheng med hva Kohn (1999) sier om at relasjonen kan påvirkes når det blir en som er giver og en som er mottaker av belønning, og at det kan påvirke tillit og relasjon, for eksempel til lærere (Kohn, 1999, s. 57).

Samarbeid med foresatte om belønning

Lærerne opplever at foreldre søker råd om hvordan de kan motivere elevene til for eksempel lekser. De nevner belønningsavtaler som innebærer penger, kino, svømmehallen, ferie el., og at dette kan fungere for noen. Lærerne nevner allikevel at dette kan bli veldig påtatt, og at det ikke skaper indre motivasjon. Webster-Stratton sier hun ser på belønning som et “rammeverk” inntil elevene greier seg uten (Webster-Stratton, 2011, s. 110). I selvbestemmelsesteori vil derimot denne form for motivasjon ses på som kontrollerende, da insentiver i form av ferie, kino eller penger vil gi elevene mulighet til å utføre en bestemt atferd, men belønningen vil ikke endre elevenes holdninger (Diseth, 2019, s. 105).

Noen lærere viser stor skepsis til samarbeid med foresatte om belønning. De mener det som skjer på skolen bør ordnes opp der, slik at elevene har nye muligheter hjemme. Webster-Stratton peker på at negative beskjeder hjem i noen tilfeller kan føre til at foreldre “straffer” barna hjemme for hva som har skjedd på skolen, noe som kan føre til at elevene opplever dobbel belastning (Webster-Stratton, 2011, s. 111). Diseth sier om dette, at omgivelsenes reaksjoner kan virke hemmende, og til slutt føre til at eleven gir opp (Diseth, 2019, s. 38).

Konklusjon

Når det gjelder *hvordan* lærerne benytter belønning, varierer det fra at de belønner uteblivelse av utagerende atferd, til at de roser en elev som setter støvlene sine på plass. Grad av ytre kontrollert motivasjon vil dermed variere. De forteller at de sjelden opplever uheldig bruk av

belønning, men at det har hendt. Noen lærere sier de kan gi foresatte råd om belønning, men at de er i hovedsak opptatt av å skille mellom belønning på skolen og hjemme, slik at elevene ikke tar med det som har hendt på skolen hjem. De forteller om en hverdag hvor det benyttes mye ros, noe som kan støttes i funnene. Lærerne viser også stor kreativitet i måter å benytte belønning, men jeg tolker det allikevel som at de er svært bevisst på å unngå å benytte for mye materiell belønning.

Hvordan ivaretar lærerne elevenes indre motivasjon?

I intervjuene viser lærerne at de skiller mellom indre og ytre motivasjon. Flere sier at dette ikke er noe de går og tenker på i hverdagen. De beskriver indre motivasjon ved at individet har et eget driv, at noe er lystbetont, morsomt eller at elevene har egen drivkraft. Et par av lærerne stiller spørsmål om hva som er indre motivasjon og hva som er modning.

Dette er hva lærerne oppgir som faktorer de mener kan fremme elevenes indre motivasjon: *valg, vite hvorfor de gjør oppgaver, velge læringsmetoder selv, medbestemmelse, lærerens engasjement, spennende undervisning, interesse, gode relasjoner, elevsamtaler, varierte dager, nytteverdi og tilrettelegging*. Disse faktorene mener jeg viser at lærerne er med å fremme elevenes indre motivasjon.

Kan belønning erstattes med interesse?

Lærerne sier at de forsøker å gjøre undervisningen interessant og tilpasse til den enkelte, slik at det er det som driver dem fremover, ikke den ytre motivasjonen. Dette vil jeg se i sammenheng med selvbestemmelsesteori, som ser på mennesket som nysgjerrig av natur, det er derfor, som flere lærere sier, viktig å benytte dette i undervisningen (Deci & Ryan, 2018, s. 102).

I intervjuene la flere lærere vekt på at de måtte appellere til barna ved å gjøre det de skal lære spennende og interessant for dem, slik at elevene blir engasjert. En lærer sa at motivasjonen ville komme av seg selv ved å gjøre dette. Jeg ser dette i sammenheng med selvbestemmelsesteori, hvor Deci og Ryan sier at indre motivasjon bunner i at elevene er engasjerte i interessante aktiviteter som kan knyttes til elevenes egen livsverden (Deci &

Ryan, 2000, s. 248). I lys av operant betinging ville derimot ikke interesse være en faktor for å skape motivasjon, da operant betinging forutsetter at eleven opererer på omgivelsene for å oppnå et bestemt *mål*, en konsekvens som kommer i etterkant av handlingen (Diseth, 2019, s. 88), for eksempel en belønning.

Noen av lærerne sier at motivasjon handler om å finne rett inngangsvinkel til den enkelte elev. Jeg oppfatter at dette også sikter mot elevenes interesse. Deci og Ryan peker på naturlig, spontan energi gjennom interesse og aktivitet som viktige faktorer i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2018, s. 103). En av lærerne sier interesse er det som gjør elevene motivert, og at de har interesse av å lære det de ønsker selv. Dette vil jeg si handler om autonomi og selvbestemmelse, og det indre drivet elevene kan få om de opplever en aktivitet som engasjerende, interessant og viktig (Diseth, 2019, s. 99; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Samtidig ser jeg dette som en undervisningsstil som er lite påvirket av ytre motivasjon og kontroll.

Autonomi, - en opplevelse av frihet

Når lærerne snakker om hvordan de benytter belønning vektlegges det å bruke tid på å bli kjent med elevene og at elevene får være med og ta valg rundt eventuell belønning. Dette er faktorer i selvbestemmelsesteori, som innebærer både valg, elevenes interesse og relasjoner, noe som igjen kan knyttes til autonomi, da behovet for autonomi kan inneholde en opplevelse av frihet til egen atferd (Danielsen, 2020, s. 230). Jeg oppfatter lærerne som autonomistøttende når de tar elevenes følelser på alvor, tar de med på valg og beslutninger. Elevenes behov for autonomi og selvbestemmelse innebærer en opplevelse av å ha et *valg*, eller en følelse av *frivillighet* (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.69). Reeve fremhever at lærere ved å unngå å kontrollere elevenes følelser, vilje og atferd blir mer autonomistøttende (Reeve, 2009, s. 167). Jeg tenker derfor hva lærerne sier, kan knyttes til autonom ytre motivasjon på bakgrunn av eksempelet på belønningspraksis (Danielsen, 2020, s. 230; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.69).

Flere lærere fremhever atferd som årsak til at de benytter belønning. Reeve (2009) sier at utfordrende atferd kan bunne i regler og agenda på skolen som ikke er naturlig for elevene. For å hjelpe elevene kan det derfor være nyttig om lærerne tar elevenes perspektiv, slik at de

føler at noen prøver å forstå dem, samtidig kan også lærerne få mer forståelse for elevens atferd (Reeve, 2009, s. 170). Dette vil jeg knytte til en lærer som uttrykker at hun er opptatt av å gå *bakom* atferden og finne grunnen til atferden eleven viser. Hun sier hun er opptatt av dette fordi hun ønsker at eleven skjønner at hun prøver å forstå at ting er vanskelig. Jeg tenker at det er nettopp dette Reeve (2009) omtaler, når han snakker om å ta elevenes perspektiv for å søke dypere forståelse av for eksempel atferd.

Noen av lærerne trekker frem at elevene skal vite *hvorfor* de skal gjøre en oppgave, slik at arbeidet gir mening. En lærer forteller at han husker han satt på skolen og lurte, “hvorfor gjør vi dette?” Dette har gjort at han er opptatt av å fortelle elevene hvorfor en oppgave er viktig. Jeg synes han viser god forståelse, og tar elevenes perspektiv. Han kan på denne måten gi elevene forståelse for at de ikke synes all undervisning er interessant, men gi dem meningsfulle årsaker til hvorfor en oppgave er viktig (Reeve, 2009, s. 169). Ved å tilpasse utfordringer etter elevenes nivå, støtte og gi meningsfulle læringsmål kan læreren beskrives som autonomistøttende (Diseth, 2019, s.50). Lærerne forteller åpent i samtalene om sine erfaringer, og jeg opplever at de ofte praktiserer en autonomistøttende undervisningsstil, hvor faktorer som tillit, trygghet, respekt og følelse av “å høre til” blir vektlagt.

Det virkelige livet

For å øke elevenes indre motivasjon sier flere av lærerne at de kan linke lærestoffet opp mot det virkelige livet til elevene, og spørre dem i hvilke hverdagssituasjoner de kan ha bruk for det de skal lære. Jeg opplever at flere av lærerne uttrykker at de ønsker å benytte dette oftere, i tråd med hva selvbestemmelsesteori sier om å benytte elevenes hverdagsliv (Danielsen, 2020, s. 231; Deci & Ryan, 2000, s. 248). Skinner på sin side, mente at “det virkelige livet” utenfor skolen kun ville forberede elevene på hva som skjer *her og nå*. Han mente at lærere, skoleledere og skolepolitikere måtte predikere hvilke skolekrav elevene trengte for å møte fremtiden, og at elevenes nåværende livsverden ikke kunne sees i sammenheng med fremtidens krav (Halvorsen, 2017, s. 226). Det viser at det også rundt dette temaet er et stort sprik mellom hva selvbestemmelsesteori og den operante betingingen sier, om å ta i bruk elevenes hverdagsliv i undervisningen.

Mulighet for egne valg

At elevene kan gjøre egne valg når det gjelder arbeidsmetode, blir beskrevet av flere lærere som indre motiverende. De forteller at elevene får velge vei til målet, blant annet får de ta valg om de vil skrive i boka eller på pc, noe jeg vil knytte til hva Reeve sier om å være en autonomistøttende lærer (Reeve, 2009, s. 262). Webster-Stratton (2011) på sin side, fremhever valg med fokus på å skape gode lærer-elev-relasjoner, og sier at det kan være viktig å ta elevene med på valg, da elevene ofte ikke oppfatter at de kan gjøre valg i klasserommet. Hun sier at dette kan være essensen for å bygge gode lærer-elev-relasjoner (Webster-Stratton, 2011, s. 63).

Lærerne er opptatt av at elevene skal få bidra i valg ved medbestemmelse, og at de gjør dette blant annet ved å gi elevene mer åpne oppgaver hvor de kan velge hvordan de vil komme seg til målet. Eierskap og medbestemmelse er noe Danielsen (2010) trekker frem, når hun sier at man ved å stimulere elevenes evne til medbestemmelse kan støtte deres autonomibehov. Danielsen fremhever også at elevmedvirkning kan bidra til at elevene opplever større eierforhold til læringsaktivitetene (Danielsen, 2010, s. 465). Når det gjelder medbestemmelse, sier lærerne at veiledning er viktig med tanke på valg, og at de tror medbestemmelse kan føre til indre motivasjon. Dette vil jeg tolke som at de snakker om autonomi og selvbestemmelse, ved at de støtter elevens autonome selvregulering ved å ta elevens perspektiv og dermed bidra til økt indre motivasjon (Reeve, 2009, s. 160).

Behovet for tilhørighet

At elevene har det bra på skolen oppgir noen av lærerne som selve grunnlaget for alt. Det kommer tydelig frem i intervjuene at lærerne har fokus på å bygge gode lærer-elev-relasjoner, noe jeg vil knytte til behovet for tilhørighet, som ifølge Danielsen handler om å etablere tilknytning og emosjonelle bånd til andre (Danielsen, 2020, s. 226). En lærer vil heller at elevene skal gå fra skolen med en følelse av at læreren liker dem, enn at de er opptatt av hva de gjorde i mattetimen. Jeg vil se dette i sammenheng med hva Diseth sier, om at behovet for tilhørighet kan sees som *en sikker tilknytning til andre* (Diseth, 2019, s. 48). Dette opplever jeg lærerne er gode på, i tråd med hva Danielsen skriver om gode relasjoner mellom lærere og elever (Danielsen, 2020, s. 226). Basert på intervjuene, vil jeg i stor grad si at dette behovet blir ivaretatt. Lærerne er også opptatt av å være der elevene er, at de ikke

gjemmer seg bort når de har inspeksjon for eksempel, slik at de er der for de elevene som trenger det. Dette får meg til å tenke på Laursens (2004) omtale av lærer-elev-relasjoner, når han viser til Moustakas beskrivelse av en autentisk lærer, som sier at læreren først og fremst er et menneske som elevene har en opplevelse av at de kan stole på. De er “hele mennesker som ikke gjemmer seg bak en profesjonell rolle, men viser seg som personer og aksepterer andre som de unike personene de er” (Laursen, 2004, s. 131).

Behovet for kompetanse

For å skape indre motivasjon hos elevene, sier lærerne at elevene trenger engasjerte lærere som føler de har god kompetanse på det de skal undervise i. Jeg opplever dette som at lærerne virkelig ønsker å støtte elevenes kompetansebehov. Noen lærere sier de ikke ønsker å undervise i fag de ikke er gode i, fordi elevene fort skjønner det, og at det da blir vanskelig å motivere dem. De sier lærerne selv må synes det er spennende for å kunne vise engasjement og ha en indre motivasjon. Jeg opplever dette handler om en tilstand av “flyt”, hvor lærerens opplevelse av kompetanse også skaper engasjement hos elevene, fordi læreren opplever balanse mellom ferdigheter og utfordringer (Diseth, 2019, s. 45).

Flere av lærerne legger vekt på at elevene skal oppleve mestring på skolen. For å tilfredsstille behovet for kompetanse på skolen, skriver Danielsen at det handler om elevenes erfaringer med å lykkes, eller behovet for å være effektiv i møte med sine omgivelser (Danielsen, 2020, s. 228). Lærerne nevner også at de ser indre motivasjon som viktig for at kompetansen skal sitte bedre, det støttes i dybdelæringen hvor elevene får mulighet til å undersøke temaer mer grundig og få en dypere forståelse (Diseth, 2020, s. 177).

Lærerne beskriver at de kan være forsiktige med å belønne prestasjoner, men analysen viser at de fleste lærerne benytter belønning av prestasjoner i form av ros. Det er ifølge Kohn, ikke skadelig for elevene, ved at fokuset er på hva eleven gjør og ikke på personlige egenskaper (Kohn, 1999, s. 108). På denne måten kan elevenes kompetansebehov støttes ved at de får tilbakemelding om sitt prestasjonsnivå (Diseth, 2019, s. 114), samtidig som læreren kan ivareta elevens behov for tilhørighet ved at eleven blir sett, respektert og at læreren viser interesse (Danielsen, 2020, s. 226). En lærer sier han opplever at jentene virker mer indre motivert enn guttene i teoretiske fag.

Konklusjon

Resultatene av undersøkelsen viser at lærerne ofte benytter ytre motivasjonsfaktorer, men at de i stor grad også vektlegger faktorer som kan knyttes til de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse i selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan, 2018, s. 94).

Lærerne har i intervjuene trukket frem ulike faktorer for hvordan de kan være med å øke elevenes indre motivasjon. Jeg tolker informasjonen som at de fleste lærerne ikke er veldig bevisst på hvordan de ivaretar elevenes indre motivasjon i hverdagen. Allikevel viser undersøkelsen at de på mange områder ivaretar elevenes indre motivasjon på en god måte.

Autonomibehovet ivaretas blant annet ved at elevene opplever selvbestemmelse gjennom valg og frihet til å benytte interesse, sitt eget dagligliv og at lærerne viser elevene nytteverdien av aktiviteter (Diseth, 2019, s. 101). Behovet for tilhørighet ivaretas av lærerne ved at de bygger gode relasjoner mellom lærer og elev, eller mellom elever.

Kompetansebehovet blir blant annet ivaretatt ved at lærerne fokuserer på at elevene skal oppleve mestring i aktiviteter og dermed oppleve seg selv som kompetente. Dette viser lærerne at de gjør ved å støtte opp rundt elevenes læringsmiljø og være til stede for elevene (Danielsen, 2020, s. 224). Jeg vil derfor konkludere med at lærerne benytter faktorer som støtter elevenes psykologiske behov, og på denne måten ivaretar indre motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori.

På hvilken måte kan dybdelæringen i den nye læreplanen bidra til å fremme elevenes indre motivasjon?

Som nevnt i introduksjonen, var jeg ikke forberedt på at intervjuene skulle gå i retning av dybdelæring, men da flere lærere underveis i intervjuene kom inn på dette, valgte jeg å trekke temaet inn.

Lærerne sier de benytter ulike metoder og verktøy i undervisningen for å fremme elevenes indre motivasjon. I intervjuene legger de vekt på faktorer som valg, interesse, færre mål, samarbeid og mestring. Det kan knyttes til fagfornyelsen og kjerneelementene i opplæringen hvor det vektlegges elementer som nysgjerrighet, elevenes personlige liv, ulike metoder og tenkemåter, samt at elevene skal forberedes til å ta vare på seg selv og relasjoner til andre

(Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette ser jeg i klar sammenheng med selvbestemmelsesteori, hvor nettopp disse faktorene er trukket frem som noen av forutsetningene for å sikre tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Diseth, 2019, s. 98).

Flere lærere nevner den nye læreplanen (LK20) og forteller at elevene skal bli mer aktive i læringsprosesser, og at det skal være mer fokus på dybdelæring. I dybdelæring skal elevene kunne gå i dybden på det som er mest sentralt i opplæringen, og være aktører og problemløsere i en opplæring som er knyttet til “virkelige problemer” (Diseth, 2020, s. 172).

Noen lærere sa at de synes læreplanene har hatt for mange kompetansemål. Dette blir også nevnt av Diseth, når han sier at læreplanene har fått kritikk for at de inneholder for mange temaer, noe som kan føre til mer overflatelæring (Diseth, 2020, s. 171). Dette samsvarer med hva lærerne opplever i sin praksis. På denne måten så flere av lærerne positivt på fagfornyelsen (LK20), samtidig var de opptatt av at det blir mer vektlagt hva elevene *tror*, fremfor at læreren forteller hvordan ting *er*. Dette er noe av dybdelæringens hensikt, hvor det fokuseres på hvordan, hvorfor og når kunnskapen kan benyttes for å løse oppgaver på tvers av fagområder (Diseth, 2019, s. 171). Jeg synes det er interessant at lærerne trekker frem faktorer som samarbeid, nysgjerrighet og interesse i sammenheng med dybdelæring. Interesse er som tidligere omtalt, en sentral faktor for indre motivasjon, som gjør at elever kan jobbe med et tema over lengre tid, og blir beskrevet som “en effektiv motivator som fremmer læring (...)” (Diseth, 2019, s. 99). Dette støttes i selvbestemmelsesteori, hvor indre motivasjon, blant annet gjennom interesse og engasjement står sentralt (Danielsen, 2020, s. 231).

Samarbeid mellom elever skal ifølge lærerne stå mer i fokus etter innføringen av den nye læreplanen. Her vil elevene kunne få tilfredsstilt behovet for tilhørighet, som blant annet handler om at elevene er i interaksjon med andre, og føler at de er en del av et fellesskap hvor de blir respektert, verdsatt og inkludert. Danielsen viser til Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) som beskriver inkludering som “meningsfull samhandling” eller “aktiv deltakelse på egne premisser” (Danielsen, 2020, s. 226). En elev som føler seg integrert i det psykososiale læringsmiljøet, vil ha tilfredsstilt behovet for tilhørighet (Danielsen, 2020, s. 234).

Mål og mening med oppgaver

Flere av lærerne legger vekt på at tema kan være avgjørende for hvor motiverte elevene er, i tillegg må de vite *hvorfor* de gjør en oppgave for at oppgaven skal kunne gi mening. Mening står sentralt i selvbestemmelsesteori, og kjennetegnes ved at man liker det man holder på med, er engasjert og at aktiviteten har egenverdi (Diseth, 2019, s. 99). Mening står ifølge Diseth også sentralt i dybdelæringen, og for at elevene skal oppleve dette, må undervisningen knyttes til noe elevene kan fra før (Diseth, 2020, s. 180). Jeg ser derfor også her paralleller mellom selvbestemmelsesteori og fagfornyelsen. Når elevene reflekterer over egen og andres læring, ser nytteverdi og knytter det til sin egen livsverden, vil de gradvis kunne utvikle selvstendighet og oppleve mestring. Dette tenker jeg, både i perspektiv av fagfornyelsen og selvbestemmelsesteori, vil være positivt for elevenes holdninger og at det vil kunne fremme deres motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2018; Diseth, 2019, s. 101). Lærerne sier elevene må vite målet med oppgaver, at det skaper bedre arbeid om de selv ser at det har en nytteverdi for dem. Hva lærerne sier er i tråd med hva Danielsen peker på om at elevene ofte viser interesse om de ser at noe er viktig for dem (Danielsen, 2020, s. 231). Jeg vil allikevel påpeke at “mål”, i tilfeller hvor læreplaner har mange kompetansemål, kan gå på bekostning av interesse og nytteverdi for elevene. Motivasjonen kan i dette perspektivet i stedet plasseres på ytre motivasjon innenfor teorien om operant betinging. Om man derimot ser mål og nytteverdi i lys av selvbestemmelsesteori, sier Diseth (2019) at hensikten med autonom selvregulert læring er at elevene skal få en “meningsfull helhet som fremmer forståelse” (Diseth, 2019, s. 169), og som også er relevant for elevenes virkelige liv (Diseth, 2020, s. 176; Danielsen, 2020, s. 176)).

Digital undervisning

Lærerne benytter ulike metoder og verktøy i undervisningen som tankekart, nett-ressurser og spill, fordi elevene lærer forskjellig. Dette støttes i selvbestemmelsesteori (2018), hvor valg og variasjon i undervisningen er vektlagt. Ved at lærerne forstår elevene og tar deres perspektiv, samtidig som elevene får benytte egne interesser i læring, kan de oppleve selvbestemmelse og tilfredstillelse av autonomibehovet (Deci & Ryan, 2018, s. 366). Lærerne kom stadig inn på digitale hjelpemidler i intervjuene. Diseth (2020) fremhever blant annet spill som en motivator for elevene, og sier at dette kan være med å fremme dybdelæring da

spill er noe som appellerer til elevenes interesse (Diseth, 2020, s. 183). Flere av lærerne har trukket frem nettopp dette, og sier at de benytter spill, som for eksempel Minecraft. Minecraft beskrives som et spill hvor elevene kan være kreative og benytte sin fantasi. Ved bruk av spill, påpeker Diseth at man må sikre at elevene får mulighet til å benytte sin egen fantasi og sensoriske stimulans, at de får utfordringer, løser mysterier og har kontroll (Diseth, 2020, s. 185). Dette er begrunnelser også lærerne var inne på. Jeg vil derfor knytte det til selvbestemmelsesteori, ved at elevene får frihet gjennom dybdelæring, interesse og selvbestemmelse, og at de samtidig kan søke informasjon om noe de har interesse for gjennom spill, samarbeid eller på andre måter (Diseth, 2020, s.182). Lærerne som kom inn på den nye læreplanen var positive til at elevene skulle ta mer aktiv del i egen læring. De oppgav at elevene får visuelle belønninger på pc, noe de minste elevene synes er artig. De eldre elevene velger ifølge lærerne å bruke pc i de situasjonene de får velge selv, men de er ikke like opptatt av de visuelle belønningene.

Bruk av pc fremheves som en sentral forutsetning for dybdelæring i dagens skole (Diseth, 2020, s. 183), noe lærerne bekrefter når de sier de ofte benytter digitale verktøy på temaer som i utgangspunktet ikke er innenfor elevenes interessefelt, dette kan gjøre at elevene allikevel finner mening i aktiviteten og dermed blir indre motivert (Diseth, 2019, s. 99). Ved å benytte pc i undervisningen gis det større mulighet for å utforske temaer, som igjen kan føre til økt motivasjon hos elevene (Diseth, 2020, s. 183).

Konklusjon

Min kjennskap til fagfornyelsen (LK20), startet med intervjuene i denne undersøkelsen.

Lærerne var spesielt opptatt av dybdelæring, så jeg valgte for det meste å forholde meg til teori som omhandlet dette. Med den kunnskap og forståelse jeg har tilegnet meg om dybdelæring, vil jeg trekke linjer til selvbestemmelsesteori og indre motivasjon. Jeg oppfatter at de psykologiske behovene kan ivaretas ved at dybdelæringen vektlegger faktorer som *interesse, valg og autonom selvregulert læring* (Diseth, 2020, s. 188). På bakgrunn av dette, tolker jeg det også dit at behovet for autonomi kan fremmes blant annet ved at formative tilbakemeldinger vektlegges og at elevenes dagligliv benyttes. Ved at elevene selv kan ta større del i vurderinger, mener jeg at også kompetansebehovet støttes. Det legges også mer vekt på samarbeid og fellesskap med andre elever og lærere, på denne måten kan læringen bli

en mer sosial-konstruktiv aktivitet (Diseth, 2020, s. 188). Jeg vil dermed si at også behovet for tilhørighet vil kunne oppfylles. Ved at dybdelæring vektlegger at undervisning skal foregå med aktiviteter og situasjoner som gir elevene *mening*, oppfatter jeg at det legges til rette for at elevenes indre motivasjon kan fremmes ved hjelp av dybdelæring (Diseth, 2020, s. 177). I lys av selvbestemmelsesteori oppfatter jeg på bakgrunn av dette, at dybdelæring kan bidra til å fremme elevenes indre motivasjon.

Refleksjon rundt de to teoriene

I denne masteroppgaven har selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) og Skinners (1953) teori om operant betinging dannet teorigrunnlaget. Jeg oppfatter disse to teoriene som å ha et svært ulikt syn på læring og motivasjon. Det finnes ulike faktorer som kunne vært trukket frem for å belyse ulikhetene, men som et eksempel vil jeg benytte *mening* og *mål* med en aktivitet for å vise dette. Som Diseth (2019, s. 99) sier, er det vesentlig at aktiviteter har egenverdi og at elevene liker det de gjør. På tross av dette, er mye av målstyringen i skolen ofte ikke tilpasset elevenes interesse (Deci & Ryan, 2018, s. 352). I tråd med behavioristisk teori og den operante betingingen, er fokus i læreplanene ofte på selve målet, og på konsekvensen som kommer etter at målet er nådd, for eksempel i form av karakterer, diplomer eller belønning. Den operante betingingen omhandler læring av atferd, og vektlegger ikke indre prosesser (Danielsen, 2020, s. 27). I selvbestemmelsesteori derimot, omhandler motivasjon også indre prosesser i individet (Danielsen, 2020, s. 223). Ifølge selvbestemmelsesteori har alle mennesker en indre motivasjon, men individets vekst kan også finne støtte i omgivelsene, for eksempel i sitt læringsmiljø (Danielsen, 2020, s. 224). Jeg vil derfor, i tråd med selvbestemmelsesteori, peke på at fokus på “mål” i skolen kan være tankevekkende, i alle fall om elevenes indre motivasjon skal ivaretas gjennom interesse. I perspektiv av selvbestemmelsesteori, vil jeg derfor tenke at for mange mål i læreplaner, vil kunne være et hinder for å benytte elevenes interesse for å skape den indre motivasjonen som kjennetegner selvbestemmelsesteori.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert funnene i undersøkelsen, vist resultater og konkludert.

Lærerne har kommet med mange ulike og interessante opplysninger fra sin praksis, noe som har gjort at jeg har kunnet avdekke funn som kan knyttes opp mot teori.

Selvbestemmelsesteori har ligget som en rød tråd gjennom hele masteroppgaven, samtidig har også teorien om operant betinging vært med i prosessen for å søke svar på problemstillingen “Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen.” For å finne svar på problemstillingen, har jeg ved hjelp av forskningsspørsmålene gjort funn som har gitt meg noen svar.

Lærerne som har delt av sine erfaringer jobber på tre ulike skoler, men det er ikke slik at jeg dermed vil konkludere med at resultatene av min undersøkelse gjenspeiler alle lærere. Det er allikevel noen faktorer som fremkommer mer tydelig hos alle lærerne; at *atferd, tid og manglende voksenressurser* ofte oppleves som årsak til at de benytter belønning. Funnene viser at lærerne også benytter belønning for læring, men at de på dette området også i stor grad er med å fremme elevenes indre motivasjon i tråd med selvbestemmelsesteori.

Lærerne har i intervjuene gitt gode begrunnelser for hvorfor de velger å benytte belønning og hvordan de benytter det. Allikevel uttaler flere av dem at de sjelden reflekterer så mye rundt ulike former for motivasjon, dette viser at de ikke alltid er bevisst på hvordan ulike former for motivasjon kan påvirke elevene, - og dem selv. Spørsmålene som omhandler indre motivasjon og dybdelæring viser hvordan lærerne i sin praksis er med å fremme elevenes indre motivasjon. Undersøkelsen viser at dybdelæring kan bli et nyttig middel for å jobbe videre med å fremme elevenes indre motivasjon i tråd med selvbestemmelsesteori.

Avslutning

Denne masteroppgavens formål, har vært å få innsikt i hvilke erfaringer lærere har med belønning på barneskolen. Lærerne har gitt et godt innblikk i sin hverdag, og de har gjennom intervjuene vist eksempler fra sin praksis, samt sin forståelse av motivasjon og belønning.

Metoden jeg benyttet for å søke informasjon var semistrukturert forskningsintervju, hvor jeg intervjuet fem lærere med minimum fem års erfaring med undervisning, i tillegg til erfaring som kontaktlærere.

Fagfornyelsen var et tema noen av lærerne berørte, hvor de spesielt fremhevet dybdelæring. Dette har jeg knyttet til selvbestemmelsesteori, hvor jeg har funnet paralleller.

Jeg har jobbet med denne masteroppgaven over tid, og har iblant reflektert over hvordan mine egne erfaringer og forutsetninger har vært med å prege forskningsprosessen, ved at jeg selv er pedagog, med interesse for belønningsfenomenet. Fekjær (2013) peker på faktorer rundt nettopp dette, ved å spørre om resultatet i en undersøkelse kan påvirkes også ved utvelgelsen av intervjupersoner, og om dette igjen kan ha påvirket funnene i analysen. Kan de som ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt ha større interesse for belønning og motivasjon enn lærere generelt, slik som jeg? Et annet spørsmål som også er relevant å stille seg, er om lærerne har svart det de tror er “riktig” fordi de er i en situasjon hvor de er en del av en studie (Fekjær, 2013, s. 87). Jeg opplever selv at lærerne gav ærlige svar og delte av sine personlige erfaringer, men det kan være viktig å ha denne muligheten Fekjær (2013) påpeker med i betraktningen.

Resultatene jeg er kommet frem til, viser at lærerne benytter belønning, men at de også ivaretar elevenes indre motivasjon og de psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien. Lærernes bevissthet for hvor skillene går mellom ytre og indre motivasjon, er derimot mer diffuse. Det kommer frem i undersøkelsen at atferd, manglende tid og voksenressurser ofte oppleves av lærerne som årsak til hvorfor de benytter belønning, noe som kan støttes i teorien om operant betinging. I selvbestemmelsesteori sees ikke en direkte sammenheng mellom struktur og kontroll i form av belønning, det vil derfor i dette perspektivet, være lærernes undervisningsstil som påvirker elevene (Reeve, 2009, s. 165).

Når jeg ser tilbake på forskningsmaterialet, analyse og resultater, ville det vært interessant å gjøre nye undersøkelser som omhandler dette temaet, blant annet ville det være interessant å gjøre tilsvarende undersøkelse i barnehage, da mange av de samme prosessene foregår også der.

Jeg opplever at jeg har fått god innsikt i lærernes hverdag, men at det også gjenstår ubesvarte forskningsspørsmål på deres arena, når det gjelder ulike former for motivasjon.

Proessen med denne masteroppgaven har gitt meg mye kunnskap, kunnskap jeg nå vil ta med videre i møte med nye oppgaver og utfordringer i det pedagogiske feltet.

Referanseliste

- Befring, E. (2010) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2005) *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2020) *Bråk og uro i klasserommet- et behavioristisk perspektiv*. I A. G. Danielsen: *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver (red.)* s. 19-37.
- Danielsen, A. G. (2020) *Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljøet*. I A. G. Danielsen: *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver (red.)*. Gyldendal, s. 220-245.
- Danielsen, A. G. (2010) *Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet*. Norsk pedagogisk Tidsskrift, Årgang 94, s. 462-475.
- Datatilsynet <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/overvaking-og-sporing/lydopptak/> Hentet på internett 25.01. 21
- Deci, E. L. & Ryan, R. M (2008) *Self- Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Developement, and Health*. University of Rochester, Canadian Psychology, Vol. 49, No. 3, p. 182- 185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M (2000) *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior*. Psychological Inquiry, Vol 11, no. 4 p. 227-268.
- Diseth, Å. (2019) *Motivasjonspsykologi. Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal Akademisk
- Diseth, Å. (2020) *Dybdelæring*. I A. G. Danielsen: *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver (red.)*. Gyldendal, s. 169- 192.
- Egelandsdal, K. (2020) *Vurdering i klasserommet*. I A. G. Danielsen: *Til elevens beste (red.)*. Gyldendal s.193- 214.
- Fangen, K. (2017) *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fekjær, S. B. (2013) *Hvordan bli en lykkelig masterstudent*. Gyldendal.

Forskningsetikk.no <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
hentet på internett 06.11.20

Gilje, N. og Grimen, H. (2013) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Halvorsen, T. (2017) *Pedagogikkens Pionerer*. Gyldendal Akademisk.

Hatch, J. A. (2002) *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

Helsedirektoratet, (2015) *Well-being på norsk*. Helsedirektoratet

Illeris, K. (2017) *Læring*. Gyldendal Akademisk.

Jensen, R. (2007) *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Læringsforlaget.

Kohn, A. (1999) *Punished by rewards. The trouble with Gold Stars Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Houghton Mifflin Company, Boston, New York

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2018) *Forny innholdet i skolen*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606058> Hentet på internett 28.04.21

Laursen, P. F. (2004) *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer- hvis du vil*. Gyldendal Akademisk

Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
Hentet fra internett 12.01.21

Løvlie, Lars. (2013) *Verktøyskolen*. Norsk Pedagogisk tidsskrift. Årgang 97. S. 185- 198. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. Sørli, M. A. Manger, T. Tveit, A. (2009) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Norsk senter for forskningsdata (NSD)

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html Hentet på internett
01.11.20

Ogden, T. (2012) *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.

Olsen, H. (2003) *Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning*. Nordic Studies in Education. Nr. 1. s.1-20. Universitetsforlaget.

Reeve, J. M. (2009) *Why Teachers Adopt a Controlling Motivationstyle Toward Students, and How They Can Become More Autonomy Supportive*. Educational Psychologist 44: 3 p. 159-175 Routledge Taylor and Francis group.

Regjeringen.no (2017) *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Regjeringen (2017) *Strategi for fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf> Hentet på internett 19/11-20.

Regjeringen (2017) *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> hentet på internett
10.12.2020

Ringdal, K. (2016) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3.utgave. Fagbokforlaget.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018) *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in motivation, Developement, and Wellness*. The Guilford Press, New York.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Sosial Developement, and Well-Being*. American Psychologist, University of Rochester. Vol. 55. No. 1, p. 68- 78.

Rønhovde L. I. (2010) *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Gyldendal Akademisk

- Sandvik, L. V. (2019) *Vurdering som bidrag til dybdelæring*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481> hentet på internett 09. 02. 21
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017) *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2007) *Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 02.
- Thagaard, T. (2011) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Fagfornyelsen 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> hentet på internett 26.10.20
- Utdanningsdirektoratet *Dybdelæring* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> Hentet på internett 12.01.21
- Utdanningsdirektoratet *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/> hentet på internett 12.01.21.
- Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> Hentet på internett 10.12.20
- Utdanningsdirektoratet *Hvordan ta i bruk læreplanen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153408> hentet på internett 09.02. 21
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Overordnet del. Å lære å lære*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob> Hentet på internett 27.04.21
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Sammenheng mellom kompetansebegrepet og dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/> Hentet på internett 27.03.21

Webster -Stratton, C. (2011) *Hvordan fremme emosjonell og sosial kompetanse hos barn*.
Gyldendal Akademisk

Aase, T. H. og Fossåskaret, E. (2015) *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.

Tabell 1.1. *Utvalg av deltakere*.

Figur 1.1. *Indre motivasjon*. <https://www.skipkids.org.uk/blog/2020/5/8/self-determination-theory-intrinsic-motivation> Hentet på internett 17.01.20

VEDLEGG.

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?

Referansenummer

769839

Registrert

21.10.2019 av Anne-Grethe Roholt Holst - Anne-Grethe.Holst@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne-Grete Danielsen, Anne.Danielsen@uib.no, tlf: 95918328

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne-Grethe Roholt Holst, anne-g71@hotmail.no, tlf: 90645430

Prosjektperiode

01.12.2019 - 30.07.2021

Status

22.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.10.2019.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

INTERVJUGUIDE

TEMA	SPØRSMÅL	OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
Ytre motivasjon	<p>Kan du fortelle litt om hvordan du oppfatter begrepet <i>motivasjon</i>?</p> <p>Er det tradisjon for å benytte gullstjerner, smilefjes, diplomer og lignende på denne skolen?</p> <p>Kan du huske en episode hvor du benyttet ytre kontroll, i din rolle som klasseleder?</p> <p>Hvordan tenker du om ros i motivasjons-sammenheng?</p> <p>I hvilke situasjoner benytter du ros?</p>	<p>Følger skolen noen form for skoleomfattende tiltak som innebærer ytre motivasjonsfaktorer for elevene?</p> <p>Husker du et tilfelle hvor <i>du</i> har benyttet deg av dette?</p> <p>Hva var årsaken til at du gjorde dette valget?</p> <p>Gjorde du, evt. på hvilken måte, gjorde du individuelle tilpasninger?</p> <p>Ser du på ros som en motivasjon på lik linje med annen ytre motivasjon?</p> <p>Benytter du deg av ros for resultater eller for adferd?</p>

Motivasjon	<p>Hvordan mener du at læreren kan påvirke elevenes indre motivasjon?</p> <p>Hvordan oppfatter du elevenes innstilling til ”konkurranser” om diplomer, sertifikater, smilefjes og lignende?</p> <p>Hvordan diskuteres <i>motivasjon</i> blant personalet på skolen?</p>	<p>Kan du gi eksempler der du erfarer at ytre påvirkning/ros har en positiv effekt på elevens indre motivasjon?</p> <p>Hva kjennetegner de elevene som gir mest respons på denne type motivasjon?</p> <p>Hvilke motivasjonsfaktorer blir diskutert?</p>
-------------------	---	---

	<p>Kan du beskrive en episode hvor du har erfart uheldig bruk av ytre motivasjon?</p> <p>Hvordan tror du en elev kan oppleve at en forespeilet gode uteblir?</p>	<p>Kan du beskrive hvilke følelser du hadde du i situasjonen</p> <p>Hvordan kan opplevelsen påvirke elevens selvfølelse?</p>
--	--	--

Klassemiljø/atmosfære	<p>Hvordan kan ytre motivasjonsfaktorer påvirke miljø og atmosfære i klassen?</p> <p>Hvordan responderer elevene på ytre faktorer, eksempelvis diplomer, gullstjerner, sertifikater, smilefjes osv.?</p> <p>Har du opplevd sosial uro i klassemiljøet i forbindelse med faktorene nevnt i spørsmål 2.?</p>	<p>Har du hatt episoder hvor elever har stilt deg kritiske spørsmål om urettferdighet ved bruk av ros/motivasjon? Evt. hvordan løste du dette?</p> <p>Hvordan vil du begrunne <i>hvorfor</i> du velger å benytte ytre motivasjon i klassen?</p> <p>Har du lagt merke til hvilke elever som respondere best på dette?</p> <p>Har du noen gang kjent på en ambivalens ved bruk av ytre motivasjonsfaktorer?</p>
Selvbestemmelse Autonomi Kompetanse Tilhørighet/relasjoner	<p>Hvordan ser du på ytre motivasjonsfaktorer kombinert med barns selvbestemmelse?</p> <p>Hvordan kan du være med å påvirke elevenes indre motivasjon?</p> <p>Er motivasjonen tilpasset elevens nivå, slik at eleven kan oppleve mestring og kompetanse?</p> <p>Forskning viser at ytre motivasjon kan skape en form for avhengighet, hvordan forstår <i>du</i> dette?</p>	<p>Gir du vanligvis elevene en forståelse av <i>hvorfor</i> de trenger å gjøre en bestemt aktivitet?</p> <p>Kan elevene <i>velge</i> om de ønsker diplomer, gullstjerner osv.?</p> <p>Blir det lagt til rette for at eleven kan løse en oppgave på sin måte?</p> <p>Opplever du elever som forventer ros for dagligdagse gjøremål, eller enkle oppgaver?</p>

	Selvbestemmelse handler om å motivere blant annet gjennom individuell tilpasning av vanskelighetsgrad (kompetanse), gi mulighet for valg (autonomi), og skape gode relasjoner (tilhørighet). Hvordan motiverer du, samtidig som du ivaretar disse tre faktorene?	
Atferd	<p>Har du benyttet premier som virkemiddel til å korrigere atferd?</p> <p>Har du opplevd at andre elever er har påpekt at enkeltelever blir ”premiert” for god atferd?</p>	<p>Hvis ja, kan du gi eksempler?</p> <p>Har du opplevd varig endring i elevens atferd?</p> <p>Hvordan har du forklart årsaken?</p>
Deltagerens refleksjoner rundt egen praksis	Hvis du skulle gjøre en refleksjon rundt din egen praksis, kan du nevne to faktorer som gjøre at du velger å benytte ytre motivasjon?	<p>Ville du selv fått økt motivasjon for dine arbeidsoppgaver om du ble vurdert og ”premiert”?</p> <p>Kan du si litt om hvilke umiddelbare følelser denne tanken gir deg?</p>
Deltakerens opplevelse av å delta i forskningsprosjektet	Hvordan var din opplevelse av å delta i dette forskningsprosjektet?	<p>Føler du at du har fått utdypet svarene dine?</p> <p>Er det noe du vil legge til?</p>

Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykke.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaring med belønning. Noe av det undersøkelsen vil gå inn på, er for eksempel:

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i belønning? Hvorfor og hvordan velger man å benytte belønning? I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilken praksis lærere har med belønning på barneskolen. Lærernes refleksjoner rundt hvorfor, og når de velger å benytte ulike belønningssystem vil utgjøre en del av spørsmål jeg ønsker å få svar på. Jeg vil også komme inn på deres refleksjoner rundt effekt av belønning, dette kan være positive og negative erfaringer. Gjør belønningen noe med elevenes motivasjon, og kan en praksis basert på belønning påvirke atmosfæren i klassen? Dette er eksempler på temaer som vil bli berørt i undersøkelsen.

Dette prosjektet danner grunnlaget for min Master i Pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen, Anne-Grete Danielsen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette prosjektet vil jeg søke deltakere på to barneskoler i kommunen. Skolene er valgt i samme kommune, med tanke på beliggenhet og tilgjengelighet til deltakerne. Jeg søker deltakere med kontaktlæreransvar, da jeg tenker at det er de som kjenner elevene best. Deltakerne må ha minimum fem års praksis i skolen, dette for best mulig kunne beskrive

erfaringer med belønning. Alder og kjønn er ikke med i kriteriene, da praksiskravet i seg selv utelukker deltakere under 25 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med belønning. Det kan være spørsmål om du kan beskrive situasjoner hvor du har brukt belønning. Hvorfor valgte du å bruke belønning akkurat i denne situasjonen? Bruker du belønning som motivasjon? Har du benyttet belønning for å korrigere uønsket atferd? Kan du gi eksempler på ulike belønninger du har brukt? Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, og svarene dine vil registreres elektronisk. Du vil på forhånd motta en intervjuguide.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Universitetet i Bergen, veileder og student, som vil ha tilgang på opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, disse vil bli lagret innelåst, og på elektroniske enheter med kode. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne identifiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07. 2021. Personopplysninger vil bli slettet, det samme gjelder lydopptak.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Anne-Grete Danielsen, anne-danielsen@uib.no Vårt personvernombud: nsd.uib.no NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne-Grete Danielsen
Prosjektansvarlig
Veileder

Anne-Grethe Roholt Holst
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner læreres belønningspraksis på barneskolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Lærernes opplevelse av å delta i prosjektet.

“Man får jo tenkt gjennom ting man burde tenkt mer over i det daglige. Hva gjør jeg egentlig? Hva bruker jeg, og hva bruker jeg ikke? Man er jo ikke så bevisst hele tiden, så det er jo ikke alt man gjør som er det som er det beste hele tiden. Når man er i en setting hvor det “brenner”, må man bare iverksette et eller annet, - man har liksom ikke tid til å reflektere før man handler.” (Eli)

“Det var spennende å tenke over dette temaet. Hvor går grensene mellom hva som er ros, hva er belønning, hva er tilbakemeldinger, hva er konstruktiv kritikk, hva er medvirkning og hva er annerkjennelse? Det å skille mellom alt dette, - det er ikke lett.” (Dagny)

“Dette blir jo på en måte teorien, mens her er på skolen er hverdagen. Jeg støttet meg nok mer til belønning på småtrinnet enn nå som de er så store.” (Bent)

“Spennende! Det var derfor jeg sa ja til å delta, jeg har jo ikke reflektert så mye over temaet, men jeg fikk jo gjort det nå.” (Carl)

“Det var fint å delta! Absolutt!” (Anne)